

Der Bildungswert der kaufmännischen Unterrichtsfächer

Eine wirtschaftsschulpädagogische Betrachtung

von

Dipl.-Hdl. Helmut Kuhnle

aus Stuttgart

1967



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41533916_0002

Der Bildungswert der kaufmännischen Unterrichtsfächer

Eine wirtschaftsschulpädagogische Betrachtung

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

eines Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

(Dr. rer. pol.)

an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät

der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

vorgelegt von

Dipl.-Hdl. Helmut Kuhnle

aus Stuttgart



Referent: Prof. Dr. Walther Löbner

Korreferent: Prof. Dr. Karl Gustav Specht

Tag der mündlichen Prüfung: 29. November 1967

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Kapitel: Grundlegendes zur Untersuchung	1
A. Zum Begriff Bildungswert	4
I. Der Bildungsbegriff	4
1. Bildung als Zustand und als Prozeß	4
2. Abgrenzung des Bildungsbegriffs von den Begriffen Erziehung, Ausbildung und Zucht	7
a) Bildung und Erziehung	7
b) Bildung und Ausbildung	8
c) Bildung und Zucht	9
II. Der Wertbegriff	10
1. Der Begriff des Wertes	10
2. Zuordnen des Begriffes Bildung zu den Wertarten	10
3. Bisherige Versuche einer objektiven Wertrangordnung	11
III. Der Begriff Bildungswert	14
B. Die kaufmännischen Unterrichtsfächer	15
I. Abgrenzung der kaufmännischen Unterrichtsfächer	15
II. Die Inhalte kaufmännischer Unterrichtsfächer als Kulturgüter	18
1. Die Wirtschaft - ein Teilbereich der Kultur	18
2. Die Anerkennung der Wirtschaftsober- schulen und der Wirtschaftsgymnasien und die kaufmännischen Unterrichtsfächer	23
III. Abschließende Begriffsbestimmung der kaufmännischen Unterrichtsfächer	29
2. Kapitel: Die Bedingungen, unter denen Bildungswerte entstehen	30
A. Bedingungen hinsichtlich der gesellschaftlich-kulturellen Situation der Gegenwart	32
I. Der "Zeitgeist" und der Bildungswert der wirtschaftlichen Kulturgüter im allgemeinen und der kaufmännischen Unterrichtsfächer im besonderen	32
II. Die Bildungsideale und der Bildungswert der kaufmännischen Unterrichtsfächer	34

B. Bedingungen hinsichtlich schulischer Bildungsfaktoren	36
I. Der Schüler	36
1. Pädagogische Bedingungen	36
a) Vorbildung und Schüleralter	36
b) Geplanter Bildungsweg und berufliche Zielsetzung	37
2. Psychologische Bedingungen	39
a) Die Bildungsfähigkeit	39
aa) Die Bildungsfähigkeit und die Sinnesfunktionen	40
ab) Die Bildungsfähigkeit und die Geistesfunktionen	41
ac) Die Bildungsfähigkeit und die emotionalen Kräfte	46
b) Die Bildungsbereitschaft	47
ba) Die Bildungsantriebe	48
bb) Das Bildungsinteresse	48
bc) Der Bildungswille	49
3. Soziologische Bedingungen	51
a) Der Schüler als soziales Individuum	51
b) Der Schüler in der Schulklasse	53
ba) Klassengröße	54
bb) Soziale Herkunft der Schüler	54
bc) Konfession der Schüler	55
bd) Geschlechtliche Zusammensetzung der Schulklasse	55
be) Zusammensetzung der Klasse nach Berufsgruppen	55
bf) Der Klassegeist	56
II. Die Bildungsgehalte	58
1. Prinzipien der Stoffauswahl	58
a) Das Prinzip des Übereinstimmens von Bildungsstoff und Bildungsideal	58
b) Das Prinzip der stofflich-materiellen, psychisch- und physisch-funktionalen und ethisch-charakterlichen Werthaltigkeit	59
c) Das Prinzip der Lebensbezogenheit und der beruflichen Anwendbarkeit	59
d) Das Prinzip der Bedeutsamkeit und des Geeignetseins für das betreffende Unterrichtsfach	60
e) Das Prinzip des Übereinstimmens der Struktur der Bildungsstoffe mit der individuellen Lebensform des Schülers	61
2. Das methodische Gestalten	62

III. Der Lehrer	64
1. Die fachliche Eignung	65
2. Die pädagogisch-psychologische Eignung	66
3. Die ethisch-charakterliche Eignung	68
C. Bedingungen hinsichtlich außerschulischer Faktoren	70
I. Das Elternhaus und der Jugendliche	70
II. Der Betrieb und der Jugendliche	72
III. Die Zugehörigkeit des Jugendlichen zu verschiedenen Gruppen	75
3. Kapitel: Die für den kaufmännischen Unterricht repräsentativen Fächer hinsichtlich ihres Bildungswertes	77
A. Die Aspekte der bildenden Werte kaufmännischer Unterrichtsfächer	77
I. Der stofflich-materiale Bildungsaspekt	82
II. Der psychisch- und physisch-funktionale Bildungsaspekt	83
III. Der ethisch-charakterliche Bildungsaspekt	86
B. Die Elemente der kaufmännischen Unterrichtsinhalte und ihr spezifischer Bildungswert	88
I. Das konkret-leistungswirtschaftliche Element	89
II. Das wirtschaftswissenschaftliche und rechtliche Element	90
III. Das pädagogische Element	92
IV. Psychologische und soziale Elemente	94
C. Die bildenden Werte der kaufmännischen Unterrichtsfächer im einzelnen	96
I. Die Inhalte des Unterrichtsfaches Betriebswirtschaftslehre und ihr Bildungswert	96
1. Die Themenkreise im einzelnen und die Aspekte des bildenden Wertes	104
a) Themenkreis 1: Die Unternehmung als Glied des volkswirtschaftlichen Geschehens	104
b) Themenkreis 2: Entstehung, Aufbau und Auflösung der Unternehmung	116
c) Themenkreis 3: Der betriebswirtschaftliche Umsatzprozeß und der Erfolg der Unternehmung	119
d) Themenkreis 4: Das Rechnungswesen der Unternehmung	122

e) Themenkreis 5: Besondere rechtliche Fragen, Steuern und Versicherungen	123
2. Der bildende Wert in der Gesamtschau	125
II. Die Inhalte des Unterrichtsfaches Schriftverkehr und ihr Bildungswert	129
1. Die Arbeitsbereiche im einzelnen und die Aspekte des bildenden Wertes	131
a) Arbeitsbereich 1: Die Formvorschriften der Briefe	131
b) Arbeitsbereich 2: Die mit dem Schriftverkehr in Zusammenhang stehende technische Apparatur	132
c) Arbeitsbereich 3: Die Sprachbildung und -pflege	132
d) Arbeitsbereich 4: Psychologisches Einfühlungsvermögen	133
e) Arbeitsbereich 5: Abfassen von Briefen aller Art, Lebensläufen und Bewerbungsschreiben sowie Ausfüllen von Formularen	134
2. Der bildende Wert in der Gesamtschau	137
III. Die Inhalte des Unterrichtsfaches Buchführung und ihr Bildungswert	138
1. Die Arbeitsbereiche im einzelnen und die Aspekte des bildenden Wertes	143
a) Arbeitsbereich 1: Aufgabe, Bedeutung und gesetzliche Grundlagen der Buchführung als Teilgebiet des Rechnungswesens	144
b) Arbeitsbereich 2: Die Konten und die Technik des Buchens	144
c) Arbeitsbereich 3: Die Bilanz und die Gesamtabschlußtechnik	145
d) Arbeitsbereich 4: Das Inventar - Aufbau, Aufgliederung, Abschluß und Begriffe -	153
e) Arbeitsbereich 5: Der Kontenrahmen	154
f) Arbeitsbereich 6: Die Bücher der Buchhaltung und das Üben eines Geschäftsganges mit Abschluß	154
g) Arbeitsbereich 7: Die Durchschreibebuchführung und das Buchen nach Belegen (Beleggeschäftsgang)	155
h) Arbeitsbereich 8: Besondere Buchungen	155
i) Arbeitsbereich 9: Abschlüsse verschiedener Unternehmungsformen	157

k)	Arbeitsbereich 10: Auswertung der Buchführungsergebnisse	157
1)	Arbeitsbereich 11: Die technische Apparatur einschließlich der Datenverarbeitungs-Anlagen	159
2.	Der bildende Wert in der Gesamtschau	160
IV.	Die Inhalte des Unterrichtsfaches kaufmännisches Rechnen und Wirtschaftsmathematik und ihr Bildungswert	163
1.	Die Arbeitsbereiche und die Aspekte des bildenden Wertes	167
2.	Der bildende Wert in der Gesamtschau	173
V.	Die Inhalte des Unterrichtsfaches Warenkunde und ihr Bildungswert	175
1.	Die Themenkreise und die Aspekte des bildenden Wertes	177
2.	Der bildende Wert in der Gesamtschau	180
VI.	Die Inhalte des Unterrichtsfaches Volkswirtschaftslehre und ihr Bildungswert	181
1.	Die Themenkreise im einzelnen und die Aspekte des bildenden Wertes	186
a)	Themenkreis 1: Wirtschaft, Volkswirtschaft und Volkswirtschaftslehre - Wesen, Aufgabe, Bedeutung -	186
b)	Themenkreis 2: Der volkswirtschaftliche Prozeß in theoretischer Sicht	187
c)	Themenkreis 3: Die Wirtschaftspolitik	197
2.	Der bildende Wert in der Gesamtschau	199
4. Kapitel:	Die Bildungswerte kaufmännischer Unterrichtsfächer und ihre Zuordnung zu den geistigen Schülerstrukturen mit dem Blick auf die Bildungswerte der allgemeinen Unterrichtsfächer	202
A.	Zuordnung der Bildungswerte unter Zugrundelegen der Begabungsstruktur des Schülers	204
I.	Der theoretisch begabte Schüler und die Bildungswerte	204
II.	Der praktisch begabte Schüler und die Bildungswerte	211
B.	Zuordnung der Bildungswerte unter Zugrundelegen der Welteinstellung des Schülers	217
I.	Der ideell-irrational eingestellte Schüler und die Bildungswerte	217
II.	Der materiell-rational eingestellte Schüler und die Bildungswerte	220

5. Kapitel: Erziehertypen und Folgerungen aus der Untersuchung für die Unterrichtspraxis	222
A. Erziehertypen und die Bildungswerte	222
I. Der theoretisch und praktisch einge- stellte Erzieher	222
II. Der ideell und materiell eingestellte Erzieher	223
III. Der autoritativ und sozial eingestellte Erzieher	223
B. Folgerungen aus der Untersuchung für die Unterrichtspraxis	224
I. Folgerungen im Hinblick auf den Bildungs- gehalt	225
II. Folgerungen im Hinblick auf den Schüler	226
III. Folgerungen im Hinblick auf den Erzieher	228
Literaturverzeichnis	VIII
Lebenslauf	XXXIII

1. Kapitel: Grundlegendes zur Untersuchung

Die Notwendigkeit einer solchen Untersuchung könnte in Anbetracht der schon seit Marperger und verstärkt seit der Gründung der Handelshochschulen andauernden zahlreichen Diskussionen und Abhandlungen über den Bildungswert kaufmännischer Unterrichtsfächer in Frage gestellt werden. Im Jahre 1907 beabsichtigte der Deutsche Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen, in einer Preisaufgabe das Problem erörtern zu lassen: "Welcher allgemeine Bildungswert ist dem kaufmännischen Fachunterrichte beizumessen?"¹⁾

Wenn diese Preisaufgabe auch nicht durchgeführt werden konnte, da sich nicht genügend qualifizierte Sachverständige zur Beurteilung der Abhandlungen über den allgemeinen Bildungswert zur Verfügung stellten, so lenkte sie doch in erhöhtem Maße auf die Fragen des Wertes kaufmännischer Unterrichtsinhalte für die umfassende Bildung der Persönlichkeit. Davon zeugen dann neben einem grundlegenden Vortrag Johannes Oberbachs²⁾ die wissenschaftlichen Arbeiten insbesondere von:

Wetz, Arthur: Der formale Bildungswert des wirtschaftswissenschaftlichen Unterrichts, Diss. Leipzig 1933

Butze, Felix: Der Wert der Buchhaltung als Bildungsgut der wirtschaftsberuflichen Schulung, Diss. Leipzig 1936

Butze, Artur: Volkswirtschaftslehre als schulisches Bildungsgut mit besonderer Berücksichtigung der wirtschaftsberuflichen Bildung, Diss. Leipzig 1939

Illetschko, Leopold L.: Der Bildungswert des Wirtschaftsunterrichts, Diss. Wien 1939

Holler, Hans: Der Buchführungsunterricht an kaufmännischen Berufsschulen. Ein Beitrag zu seiner Begründung, Planung und Gestaltung, Diss. Mannheim 1964

Die Auseinandersetzungen über den Bildungswert der kaufmännischen Unterrichtsfächer haben sich heute neben der schon mehr als ein halbes Jahrhundert andauernden Diskussion über die Wirtschaftsoberschule vor allem bei der Frage um die Auf-

- 1) Verzeichnis der in Deutschland bestehenden kaufmännischen Unterrichtsanstalten. Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen, Bd. 36, Leipzig 1907, S. 162 ff.
- 2) Vgl. Oberbach, Johannes: Der Bildungswert der kaufmännischen Unterrichtsfächer (Vortrag, gehalten auf der 6. Hauptversammlung des Vereins Deutscher Handelslehrer mit Hochschulbildung zu Leipzig am 29. März 1913), Leipzig 1913

nahme des Faches Sozialkunde in den Fächerkanon des Gymnasiums neu entzündet. 1961 betonte der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen in Folge 3 seiner Empfehlungen und Gutachten¹⁾, daß das Gymnasium im Hinblick auf seine Anpassung an die Erfordernisse der modernen Welt auch die Wirtschaft in den Bereich seines Bildungsauftrages einbeziehen muß. Obwohl im folgenden auf diesen Fragenkreis nicht eingegangen wird, vermag die auf das kaufmännische Schulwesen eingegangene Untersuchung ebenso zum prinzipiellen Klären des Wertes wirtschaftlicher Bildungsgüter der allgemeinen Schulen²⁾ indirekt beizutragen.

Eine weitere Begründung dafür, den Themenkreis "Bildungswert kaufmännischer Unterrichtsfächer" wieder aufzugreifen, ergibt sich daraus, daß die durch sie vermittelten Bildungsinhalte infolge immer größer werdender Anforderungen des Wirtschaftslebens einem stetigen Wandel unterworfen sind. Dem kaufmännischen Unterricht und damit dem Bildungswert seiner Inhalte wird in Zukunft eine wachsende Bedeutung zukommen, weil dem Lehrling im Betrieb auf Grund des fortschreitenden Verlagerens betrieblicher Funktionen auf datenverarbeitende Maschinen (z.B. im Rechnungs- und Lagerwesen) keine ausreichende Ausbildungs- und Anschauungsgrundlage mehr geboten werden kann und dieser Mangel neben betrieblichen, zwischen- und überbetrieblichen Ausbildungskursen vor allem von den kaufmännischen Schulen auszugleichen ist.

Um die Bedeutung des bildenden Wertes kaufmännischer Unterrichtsinhalte für den Schüler klar herauszustellen, setzen wir uns unter Beachten der vielfältigen Bedingungen, die den Bildungsakt beeinflussen, mit dem Wert der einzelnen Bildungsinhalte kritisch auseinander. Nach einer kurzen Begriffsklärung im 1. Kapitel stellen wir deshalb im 2. Kapitel dieser Untersuchung die Bedingungen, unter denen

- 1) Vgl. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, Folge 3 der Empfehlungen und Gutachten, Stuttgart o.J. (1961), S. 46
- 2) Allgemeine Schulen sind Bildungsstätten, an denen vorwiegend nicht direkt einzelberufsbezogene Bildungsinhalte vermittelt werden. Den Begriff allgemeine Schulen ziehen wir dem unklaren und mißverständlichen Terminus allgemeinbildende Schulen gegenüber vor.

Bildungswerte entstehen, heraus. Erst dann besitzen wir die Grundlage, um im 3. Kapitel auf die bildenden Werte der einzelnen Unterrichtsfächer eingehen zu können. Dem Trugschluß, jedem Unterrichtsfach ohne Differenzierungen hinsichtlich der Schülerstruktur umfangreiche Bildungswerte zuzuschreiben, begegnet ein 4. Kapitel, das die Bildungswerte kaufmännischer Unterrichtsfächer - mit dem Blick auf allgemeine Unterrichtsfächer¹⁾ - idealtypisch herausgearbeiteten Schülerstrukturen in ihrem Ausmaß und Umfang zuordnet. Das "didaktische Dreieck" schließt sich - nachdem im 3. Kapitel der Bildungsstoff sowie im 4. Kapitel der Schüler im Mittelpunkt der Betrachtung standen - durch die Sicht auf Erziehertypen in ihrem Beeinflussen der Bildungswerte (5. Kapitel).

Die Untersuchung wird auf den Bereich der Jugendbildung (14. bis 20. Lebensjahr) und auf die Schulen mit überwiegend kaufmännischem Charakter, also auf die kaufmännischen Berufsschulen und Berufsfachschulen beschränkt. Die Besucher kaufmännischer Fachschulen und insbesondere die Studierenden Höherer Wirtschaftsfachschulen stehen an der Schwelle von Jugend- und Erwachsenenbildung, überwiegend aber im Bereich der Erwachsenenbildung²⁾, so daß diese Schultypen, ihre erwachsenenadäquaten Stoffinhalte und ihre Methoden nicht berücksichtigt werden können. Die Berufsaufbauschule, die als "Schwester" der Berufsschule zur Fachschulreife führt, bleibt in ihrer besonderen Problematik ebenfalls unbeachtet, da hier das Schwergewicht auf der deutschkundlich-sprachlichen Fächergruppe liegt und die berufsbezogene Fächergruppe höchstens 20 % der Gesamtstundenzahlen beträgt³⁾. Ferner sehen wir in unserer Untersuchung von dem Problemkreis der Wirtschaftsgymnasien und der Wirtschaftsoberschulen ab. Der erste Typ entwickelt sich zunehmend zur allgemeinen höheren Schule und ist deshalb nach unserer Aufgaben-

- 1) Unter allgemeinen Unterrichtsfächern verstehen wir die vorwiegend an nicht unmittelbar der Berufsvorbereitung dienenden Schulen (allgemeine Schulen) unterrichteten Fächer ohne spezifisch berufsbezogene Inhalte.
- 2) Vgl. Löbner, Walther: Betriebswirt (HWF). Blätter zur Berufskunde, Bd. 2, hg. von der Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung, 3. Aufl., Bielefeld 1966, S. 5
- 3) Vgl. Reusch, Hans: Die kaufmännische Berufsaufbauschule. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, hg. von Walther Löbner u.a., Darmstadt 1963, S. 167

stellung von vornherein nicht relevant. Der zweite Typ weist die Form einer Berufsfachschule auf, die wir an anderen repräsentativen Beispielen untersuchen.

A. Zum Begriff Bildungswert

I. Der Bildungsbegriff

Wie vielgestaltig der Bildungsbegriff heute ist, geht u.a. aus Folge 4 des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen "Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung" hervor. Dort heißt es: "Was Bildung bedeutet, kann heute nicht als selbstverständlich gelten."¹⁾ Ein passives Aufnehmen ist noch keine Bildung²⁾. Dazu muß die Auseinandersetzung in unserem Falle mit den kaufmännischen Unterrichtsfächern treten, um das Verständnis seiner selbst und der Welt zu erschließen³⁾.

1. Bildung als Zustand und als Prozeß

Die Worte "bilden" sowie "Bildung" lassen sich etymologisch bis in die Bibel zurückverfolgen⁴⁾. Die Bildung einerseits als "ein geistiger Gestaltungsprozeß"⁵⁾ und andererseits als ein Zustand des geistigen Gestaltetseins erhielt sich bis ins Zeitalter der Pietisten mit religiösem Bezug, wurde im 18. Jahrhundert verweltlicht und erlangte dann umfassende pädagogische Bedeutung⁶⁾. Klopstock wird nach Leonhard Froese "das Verdienst zugeschrieben, das Wort 'Bildung' in der 'pädagogischen Welt' eingebürgert zu haben"⁷⁾.

1) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Folge 4 der Empfehlungen und Gutachten, Stuttgart 1960, S. 14

2) Vgl. ebenda, S. 17

3) Vgl. ebenda, S. 14

4) Vgl. Rauhut, Franz: Die Herkunft der Worte und Begriffe "Kultur", "civilisation" und "Bildung". In: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs von Franz Rauhut und Ilse Schaarschmidt. Kleine Pädagogische Texte, hg. von Carl-Ludwig Furck u.a., Bd. 33, Weinheim a.d.B. o.J. (1965), S. 18

5) Schlieper, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, 3. Aufl., Freiburg i.Brsg. 1964, S. 16

6) Vgl. Rauhut, Franz: a.a.O., S. 19

7) Froese, Leonhard: Der Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 8. Jg., Heft 2/1962, S. 136

Bildung als geistiger Gestaltungsprozeß bedeutet eine stetig fortschreitende Entfaltung der Persönlichkeit durch Kulturwerte. Die Bildung als Prozeß im Sinne einer permanenten Edukation ist nie zu Ende. Ebenso stellt Bildung als Zustand nie einen Endzustand dar, sondern kennzeichnet "fließende" Teil- oder Zwischenstufen, die in neue Bildungsprozesse überleiten.

Trotz aller Verschiedenheit in den Bildungsauffassungen findet sich der Bildungsbegriff nach Walther Löbner, wonach Bildung ein "von geistigen Werten durchdrungenes Sinngefüge"¹⁾ darstellt, im Kern der Aussagen immer wieder²⁾. Vor Löbner erarbeitete Georg Kerschensteiner 1926 vier Merkmale der Bildung³⁾:

(1) Die Wertgesinnung, die aus dem Erleben geistiger Werte erwächst, und zwar insofern, als der einzelne die "den Gütern transzendente 'Bedeutung' für das Leben der Gemeinschaft"⁴⁾ und zugleich den den Gütern immanenten Sinn sowie die objektiven Sinnzusammenhänge erkennt, um einem immer vollkommeneren Verwirklichen geistiger Werte dienstbar zu sein oder am Erhalten der Wertträger mitzuwirken.

(2) Der Versuch "der geschlossenen Organisation des von geistigen Werten durchsetzten Sinngefüges"⁵⁾. Dieses Merkmal stellt einen Versuch der seelischen Zentralisation dar, d.h. das Individuum organisiert durch die erwachte Wertgesinnung das subjektive Wertbewußtsein zu einer widerspruchsfreien Wertgestalt.

(3) Die "Gebundenheit der Wertgestalt an die I n d i v i d u a l i t ä t "⁵⁾. Das "individuelle geistige Sein muß sich aus seinem eigenen Wertsinne heraus schaffen"⁵⁾. Dabei genügt ein theoretisches Erfassen des den Wertträgern immanenten Sinngehalts mit dem Intellekt nicht.

1) Löbner, Walther: Wirtschaft und Erziehung, Langensalza-Berlin-Leipzig 1935, S. 10

2) Vgl. Schlieper, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 14; Dörschel, Alfons: Einführung in die Wirtschaftspädagogik, 2. Aufl., Berlin-Frankfurt (Main) 1965, S. 82; Abraham, Karl: Wirtschaftspädagogik, 2. Aufl., Heidelberg 1966, S. 40

3) Vgl. Kerschensteiner, Georg: Theorie der Bildung, Leipzig-Berlin 1926, S. 15 ff.

4) Ebenda, S. 15

5) Ebenda, S. 16

(4) Die "A u t o n o m i e" der durch die Kulturgüter geweckten Bildungsgesinnung"¹⁾. Im Bewußtsein des Individuums wird es immer klarer, inwieweit "die aus dem Überpersönlichen aufgenommenen" geistigen Werte "wie durch eine geheime Harmonie nur das in der Seele zu entfalten scheinen, was in ihr selbst als ihr eigenster Trieb und als innere Vorgezeichnetheit ihrer subjektiven Vervollendung besteht"²⁾.

Kerschensteiner entwickelte von dem uns hier interessierenden axiologischen Gesichtspunkt ausgehend die auf das geistige Sein des Individuums gerichtete folgende Definition des Begriffs Bildung: "Bildung ist ein durch die Kulturgüter geweckter, individuell organisierter Wertsinn von individuell möglicher Tiefe und Weite."³⁾

Eduard Spranger definiert in ähnlicher Weise den Begriff Bildung als "die durch Kultureinflüsse erworbene, einheitliche und gegliederte, entwicklungsfähige Wesensformung des Individuums, die es zu objektiv wertvollen Kulturleistungen befähigt und für objektive Kulturwerte erlebnisfähig (einsichtig) macht"⁴⁾. Nach Spranger gehört zur Bildung nicht nur Individualität (Wesensformung des Individuums), sondern auch Universalität (Wesensreichtum) und Totalität (innere Geschlossenheit)⁵⁾.

Die von Spranger herausgestellten Merkmale der Bildung zeigen eine weitgehende Übereinstimmung mit denen Kerschensteiners: Dem Merkmal Sprangers der "Wesensformung des Individuums" entspricht das Merkmal der "Gebundenheit der Wertgestalt an die Individualität" bei Kerschensteiner. Wenn Spranger auf Grund der Formung zu einem "Wesensreichtum" - der Befähigung zu "objektiv wertvollen Kulturleistungen" und der Erlebnisfähigkeit für "objektive Kulturwerte" - spricht, so meint Kerschensteiner mit der Entwicklung der Wertgesinnung dasselbe. Schließ-

1) Kerschensteiner, Georg: Theorie der Bildung, a.a.O., S. 17

2) Simmel, G.: Der Begriff und die Tragödie der Kultur. Gesammelte Essays, Leipzig 1911, S. 248 (beide Zitate)

3) Kerschensteiner, Georg: Theorie der Bildung, a.a.O., S. 17 (im Original gesperrt gedruckt)

4) Spranger, Eduard: Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, hg. von Alfred Kühne, Leipzig o.J. (1922), S. 24 (im Original gesperrt gedruckt)

5) Vgl. ebenda, S. 24 f.

lich entspricht Sprangers Bildungsauffassung der "inneren Geschlossenheit" - der "einheitliche(n) und gegliederte(n) ... Wesensformung des Individuums" - Kerschensteiners Merkmal der geschlossenen Organisation, dem Versuch der seelischen Zentralisation.

Grundlegend für diese übereinstimmenden Merkmale ist die Feststellung Sprangers, daß der Prozeß der Bildung dann stattfindet, wenn "objektiver Geist und die sich entfaltende, suchende subjektive Geistigkeit zusammentreffen"¹⁾.

2. Abgrenzung des Bildungsbegriffs von den Begriffen Erziehung, Ausbildung und Zucht

a) Bildung und Erziehung

Die Begriffe Bildung und Erziehung werden in der Literatur unterschiedlich verwandt. So wird die Erziehung der Bildung über- bzw. untergeordnet oder die beiden Begriffe finden synonyme Anwendung. Wir schließen uns der heute vorherrschenden Auffassung an, die Erziehung im umfassenden Sinne gebraucht, und zwar insoweit eingeschränkt, als nur die verantwortungsbewußten, die beabsichtigten (intentionalen) Einwirkungen dem Begriff der Erziehung bzw. Bildung untergeordnet werden können, also bewußte Tätigkeiten, "die einen Menschen in seinem Wesen und Verhalten formen"²⁾.

Erziehung ist danach die verantwortungsbewußte Selbst- oder Fremdbildung der Leib-Seele-Geist-Einheit Mensch, die Formung von Herz, Hirn und Hand (Pestalozzi) zur ethisch-charaktervollen Persönlichkeit. Den "positiven funktionalen"³⁾ Einflüssen erkennen wir wohl prägenden Charakter zu, sie führen aber nicht verantwortungs- und zielbewußt zur ethisch-charaktervollen Persönlichkeit. Da Bildung zu diesem Ziel durch objektivierten Geist, durch Kulturgüter, bewirkt wird, handelt es sich bei der Bildung um den geistigen Aspekt der Erziehung.

1) Spranger, Eduard: Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung, Leipzig 1928, S. 64

2) Derselbe: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung, Heidelberg 1962, S. 21

3) Dörschel, Alfons: Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 81

b) Bildung und Ausbildung

Um den Begriff Bildung weiter zu verdeutlichen, versuchen wir, Bildung von Ausbildung abzugrenzen. Friedrich Schlieper, der sich eingehend mit diesen Begriffen auseinandersetzt, betont, daß der Begriff Bildung durch die Verbindung mit der Vorsilbe "aus" eine Verengung und gleichzeitig eine Veränderung zu dem wertindifferenten Begriff der Ausbildung erfährt, "der nicht das umfassende Bildungsziel, sondern lediglich Brauchbarkeit zu irgendwelchen Zwecken anstrebt"¹⁾. Dieser enge wertindifferente Begriff Ausbildung wird von Schlieper 1951²⁾, 1957³⁾, 1963⁴⁾ und 1964⁵⁾ in vorherrschender Weise gebraucht, während er "eine Ausbildung zu einem Beruf ohne inneren Bezug zur Erziehung undenkbar"⁶⁾ hält, also in enger Verbindung zur Erziehung die Berufsausbildung begrifflich weit faßt.

An diesem verhängnisvollen Unterscheiden von Bildung und Ausbildung, dessen Wurzeln in dem seit Eduard Spranger u.a. begelegten Gegensatz Allgemeinbildung und Berufsbildung liegen, wurde von den verschiedensten Seiten Kritik geübt. Mit Karl Abraham können wir Schlieper die Frage entgegenhalten, "ob es überhaupt im Leben des Menschen Verhaltensmöglichkeiten gibt, die ethisch wertfrei sind"⁷⁾. Jedem Menschen ist eine sittliche Grundkomponente immanent, die sein Denken und Handeln mehr oder weniger bestimmt.

Da es Berufe mit vorwiegend manuell-körperlicher wie mit geistiger Tätigkeit gibt, können wir unter Ausbildung die "Formung der körperlichen und/oder geistigen Kräfte des

- 1) Schlieper, Friedrich: Das Wesen der Berufsbildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 53. Jg., Heft 10/1957, S. 739
- 2) Vgl. derselbe: Pädagogische Grundbegriffe der Berufserziehung. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, 3. Jg., Heft 10/1951, S. 221
- 3) Vgl. derselbe: Das Wesen der Berufsbildung, a.a.O., S. 739
- 4) Vgl. derselbe: Allgemeine Berufspädagogik, Freiburg i.Brsg. 1963, S. 76
- 5) Vgl. derselbe: Stichwort "Ausbildung". In: Handwörterbuch der Berufserziehung von Friedrich Schlieper, Köln 1964, S. 43
- 6) Derselbe: Grundbegriffe der Wirtschaftspädagogik. In: Berufserziehung im Handwerk, I. Folge, hg. von Friedrich Schlieper, Köln o.J. (1954), S. 39
- 7) Abraham, Karl: Die Bedeutung der begrifflichen Klarheit für die wirtschaftspädagogische Forschung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 53. Jg., Heft 3/1957, S. 174

Menschen"¹⁾ verstehen. Ausbildung ist daher weder wertindifferent noch ausschließlich auf Brauchbarkeit abgestellt, denn Ausbildung hat sich wie Bildung immer auf den ganzen Menschen zu richten. Andererseits ist es nicht möglich, den Begriff Bildung von allen Nützlichkeitsbetrachtungen freizuhalten, denn Bildung und Ausbildung dienen der Lebensbewältigung und Lebenserhaltung.

Es sollte deutlich werden, daß sich eine scharfe Grenze zwischen Bildung und Ausbildung nicht ziehen läßt. Wir können lediglich feststellen, daß Ausbildung im allgemeinen Sprachgebrauch vorwiegend mit der Vorbereitung auf einen Beruf in Zusammenhang gebracht wird.

c) Bildung und Zucht

Bildung, Zucht und Pflege verwirklichen erst im Zusammenwirken die Erziehung²⁾. Zielt jedoch Bildung auf das Erkennen geistiger Werte - also auch der Bildungswerte -, so führt Zucht als äußere Maßnahme oder innere Haltung zur praktischen "Bewältigung der objektiven sittlich-sozialen Lebensanforderungen"³⁾. Voraussetzung dafür ist die Pflege der leiblichen, seelischen sowie geistigen Anlagen und Fähigkeiten. Durch die Zucht kann der Schüler mit Hilfe der Willenskraft das psychische Geschehen - die Triebe, Gefühle, Stimmungen - steuern⁴⁾.

Um für den Bildungsakt und für die Bildung bedeutend zu sein, hat der kaufmännische Unterrichtsstoff einen objektiv wertvollen Beitrag zur Wesensformung des Individuums zu leisten; die kaufmännischen Unterrichtsfächer müssen für die Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung sein, damit ihnen Bildungswert zuerkannt werden kann. Bevor wir aber die kaufmännischen Unterrichtsfächer in dieser Hinsicht analysieren, haben wir die Begriffe Wert und Bildungswert zu klären.

- 1) Erbach, Karl: Berufsbild und Lehrplan in der kaufmännischen Berufserziehung, Darmstadt 1959, S. 19
- 2) Vgl. Dörschel, Alfons: Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 83; vgl. auch Schlieper, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 12
- 3) Dörschel, Alfons: Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 83
- 4) Vgl. ebenda, S. 82 f.

II. Der Wertbegriff

Um den Begriff Bildungswert näher bestimmen zu können, ist es notwendig, den Wertbegriff zu erläutern. Wir werden anschließend den Begriff Bildung den Wertarten zuordnen und in den Versuchen einer Wertrangordnung berücksichtigen, denn so lassen sich weitere Begriffs- und Wesensklärungen hinsichtlich der Definition des Bildungswertes gewinnen.

1. Der Begriff des Wertes

Von Wert sein bedeutet die Eignung für irgendeine Willensbefriedigung, in unserem Falle für die Befriedigung des Bildungswillens. Ohne Wollen oder Streben, "ohne Bedürfnis gibt es keinen Wert; Wert ist daher immer subjektiv und insofern relativ"¹⁾. Er ist "die subjektive Relation zwischen Person und Sache"²⁾. Die von dieser subjektiven Setzung unabhängig zu betrachtende Theorie der objektiven Gültigkeit der Werte an sich wird im folgenden versucht zu verdeutlichen.

Werte sind Wesenheiten (z.B. Schönheit, Wahrheit, Sittlichkeit) oder Wirklichkeiten bzw. "die Verwirklichung des Wertes in einem realen psychologischen Subjekt als **W e r t e r - l e b n i s** oder **W e r t u n g s a k t**"³⁾.

2. Zuordnen des Begriffes Bildung zu den Wertarten

Nach den menschlichen Denk- und Gefühlsformen teilen wir die Werte der Kulturgüter im Sinne Arthur Wetz⁴⁾ in religiöse, ethische, logische, ästhetische, praktische, soziale und hedonische Werte ein, die zusammen den Kulturwert darstellen.

Erweitern wir den u.E. etwas zu eng gefaßten logischen Wert - den Wert des folgerichtigen Denkens - zum geistig-theoretischen Wert, so können wir letzterem den Wert Bildung unterordnen.

1) Bouffier, Willy: Wert. In: Handwörterbuch der Betriebswirtschaft, hg. von Hans Seischab und Karl Schwantag, Bd. IV, 3. Aufl., Stuttgart o.J. (1962), Sp. 6313

2) Wagner, Julius: Pädagogische Wertlehre, Leipzig-München 1924, S. 125

3) Spranger, Eduard: Lebensformen, 8. Aufl., Tübingen 1950, S. 280

4) Vgl. Wetz, Arthur: Der formale Bildungswert des wirtschaftswissenschaftlichen Unterrichts, Diss. Leipzig 1933, S. 10

3. Bisherige Versuche einer objektiven Wertrangordnung

Eine objektive Wertungsinstanz, mit deren Hilfe eine allgemeingültige Rangordnung der Werte aufgestellt werden könnte, besteht nicht. Als oberster normativer Maßstab menschlichen Verhaltens auf Grund subjektiver Wertungen besteht wohl eine objektive Wertinstanz, nämlich die Bewertung durch das Kollektivbewußtsein als Summierung von Wertungen einer Majorität menschlicher Individuen¹⁾. Zu Recht hält aber Eduard Spranger dieses Kollektivbewußtsein für nicht objektiv genug, da gerade auch die Gesellschaft falsch werten kann²⁾, denn "in den moralischen Werturteilen, Normen und praktischen Reaktionen spricht sich aus, was jeder Zugehörige im Namen der Gesellschaft für diese als nützlich oder schädlich"³⁾ bzw. als kulturgemäß oder kulturwidrig erachtet. Auch die "kollektive Moral stammt zuletzt aus der persönlichen Autonomie, aus dem persönlichen Gewissen"⁴⁾.

Es gibt auch noch keine Werttheorie, die die Werte einer allgemein anerkannten Klassifizierung unterzieht⁵⁾. Dies liegt daran, daß die Werte, die als "Spitzenwerte"⁶⁾ das Maß für die Klassifizierung bildeten, im Laufe der Zeit erheblicher, ihrer uneingeschränkten Anerkennung abträglichen Kritik ausgesetzt waren. Beispielsweise sind die religiösen Werte, die sich jedoch einer rationalen Begründung zum Rechtfertigen des eigentlich höchsten sinngebenden Wertes des Menschendaseins entziehen, durch den Materialismus zu "entthronen" versucht worden. Den ethischen Werten wird ebenso der "pädagogische Spitzenwert"⁷⁾ abgestritten, weil sich dagegen nach Julius Wagner die "widerspruchslose(n) Deduktion aller pädagogischen Normen"⁸⁾ auflehnt. Dies wird von Wagner mit der Ansicht begründet, daß z.B. die ökonomischen und logischen Werte wesensgemäß anders strukturiert sind als die ethischen⁹⁾. Deshalb ist es nicht möglich, einem Wert als Richtmaß einer umfassen-

1) Vgl. Wetz, Arthur: a.a.O., S. 9 f.

2) Vgl. ebenda, S. 9

3) Spranger, Eduard: Lebensformen, a.a.O., S. 303

4) Ebenda, S. 307

5) Vgl. Wetz, Arthur: a.a.O., S. 11

6) Arthur Wetz prägte bei der Rangordnung der Bildungswerte den Begriff "pädagogischer Spitzenwert"; Wetz, Arthur: a.a.O., S. 11

7) Ebenda

8) Wagner, Julius: a.a.O., S. 12

9) Vgl. ebenda, S. 11

den objektiven Rangordnung Geltung zu verschaffen. Die Möglichkeit, die Werte unter dem Kulturwert zusammenzufassen und von diesem ausgehend zu einer Klassifizierung der Werte zu gelangen, kann gleichfalls keine allgemeine Anerkennung finden¹⁾, da der Inhalt der Kultur von Raum und Zeit abhängig und somit ständigen Wandlungen unterworfen ist. Je nach Kultur- und Lebenskreis und je nach der Zeitepoche können völlig verschiedene objektivierter Werte die jeweilige "Kultur" bestimmen. Dem Aufstellen einer objektiven Rangordnung auf Grund von Bildungsidealen treten dieselben Schwierigkeiten entgegen, denn Bildungsideale sind immer nur an einen beschränkten Kulturkreis gebunden und wechseln wie das Erziehungsziel "mit dem Vollkommenheitsideal jeder Kulturepoche"²⁾.

Angesichts dieser Schwierigkeiten scheint immer noch Sprangers Feststellung, wonach uns keine Werttheorie "ewige Maßstäbe oder auch nur zeitlich für die Gegenwart individualisierte Maßstäbe einer Rangordnung der Werte"³⁾ zu liefern vermag, zuzutreffen. Insofern läßt sich nicht allgemeingültig festlegen, welche Kulturgüter für die Wesensformung der Persönlichkeit mehr oder weniger bedeutsam, d.h. wertvoll sind. Spranger sucht daher eine Abstufung der Werte allein im individuellen Bewußtsein⁴⁾. Der Rangordnung legt er das "a d ä q u a t e (n) E r l e b e n d e r W e r t e " zugrunde, d.h. die "subjektive Erlebnisweise, in der wir normgemäß den objektiven Gehalt eines Wertgebildes oder Wertzusammenhangs in uns realisieren"⁵⁾.

Einen umstrittenen Versuch, eine absolute Rangordnung der Werte zu erarbeiten, finden wir bei Max Scheler⁶⁾.

Durch diese Rangordnung erhalten wir Anhaltspunkte zur Abgrenzung des Begriffs Bildungswert. Nach Scheler sind die Werte um so höher einzustufen, je dauer-

1) Vgl. Wetz, Arthur: a.a.O., S. 11

2) Wagner, Julius: a.a.O., S. 103

3) Spranger, Eduard: Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule, 2. Aufl., Leipzig-Berlin 1925, S. 53

4) Vgl. Spranger, Eduard: Lebensformen, a.a.O., S. 327

5) Ebenda, S. 313 (beide Zitate)

6) Vgl. Scheler, Max: Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, 4. Aufl., hg. von Maria Scheler, Bern 1954, S. 107 ff. und insbes. S. 110

hafter bzw. je zeitloser sie sind. Ferner setzt er die Werte um so höher, je weniger sie an der "Extensität" und Teilbarkeit teilnehmen, d.h. je weniger der Wertcharakter des Gutes beispielsweise mit seiner Teilung abnimmt, wie es bei materiellen Gütern im Gegensatz zu den geistigen Gütern der Fall ist. Schließlich sind die Werte um so höher, je weniger sie durch andere Werte "fundiert" sind, je tiefergehender die "Befriedigung" ist, die bei der Werterfüllung bewußt wird und je weniger eine Relativität auf das Wertfühlen eines Menschen vorhanden ist. Moralisch-sittliche Werte entstehen im Gegensatz zu Lust- und Genußwerten sinnvoll nicht nur für moralische Individuen, sondern sie sind "an sich bestehende Wertqualitäten der Person"¹⁾ ohne Bezug auf das Wertfühlen eines Menschen. Der sittliche Wert stellt einen absoluten Wert dar, der "für ein von dem Wesen der Sinnlichkeit und dem Wesen des Lebens in seiner Funktionsart und seinen Funktionsgesetzen unabhängigen Fühlen"²⁾ besteht. Der sittliche Wert nimmt daher eine Sonderstellung ein, denn alle Wert- und Strebensakte unterstehen einer obersten sittlich-moralischen Norm. Dieser Wert kann auch nicht unmittelbar erstrebt werden³⁾.

Nach Schelers Rangordnung können wir die geistigen Werte, zu denen auch die Bildung zählt, im ganzen gesehen höher als materielle und vitale Werte einschätzen, denn die geistigen Werte sind zeitlos, sie haben eine "alles Empirische überragende Gültigkeit"⁴⁾, sie sind unteilbar und durch materielle Werte fundiert, die Werterfüllung ist im Vergleich zu den Lust- und Genußwerten sehr hoch und die geistigen Werte bestehen an sich, ohne das Wertfühlen eines Menschen zu bedingen.

Mit Nicolai Hartmann können wir zur weiteren Differenzierung innerhalb der geistigen Werte das Merkmal der qualitativen

- 1) Hartmann, Nicolai: Ethik, 2. Aufl., Berlin-Leipzig 1935, S. 254
- 2) Scheler, Max: Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, a.a.O., S. 118
- 3) Vgl. Geiger, Johann Philipp: Wert, Wertlehre. In: Lexikon der Pädagogik, Bd. II, Bern o.J. (1951), S. 894; vgl. auch Wolf, K.: Wertlehre, Wertpädagogik. In: Lexikon der Pädagogik, Bd. IV, Freiburg i.Brsg. 1955, Sp. 957
- 4) Hartmann, Nicolai: a.a.O., S. 253

Art und der Tiefe der Befriedigung heranziehen¹⁾. Danach steht der religiöse Wert vor dem sozialen und dem geistigen Wert, denn selbst eine durch geistige Güter werterfüllte Persönlichkeit wird nur durch ein religiöses, aber auch durch ein soziales Denken und Handeln höchste Vollendung finden.

III. Der Begriff Bildungswert

Ebenso wie der Bildungsbegriff läßt sich der Begriff Bildungswert nicht in eine kurze Definition fassen. "Bildungswert haben heißt: Wert für die Bildung haben"²⁾, von Bedeutung sein für die verantwortungsbewußte geistige Formung der Leib-Seele-Geist-Einheit Mensch, "für die Entfaltung des werterlebenden und wertschaffenden Bewußtseins"³⁾ durch geistige Güter.

Bildungswerte werden dadurch entfaltet und verwirklicht, daß eine "bestimmte Persönlichkeit Kulturwerte in ihr inneres Leben aufnimmt"⁴⁾. Dieses Aufnehmen (nach Schlieper "Akt der personalen Umformung"⁵⁾), das den eigentlichen Bildungsvorgang darstellt, geschieht nur beim Zusammentreffen des in den Kulturgütern repräsentierten objektiven menschlichen Geistes und der sich entfaltenden subjektiven Geistigkeit⁶⁾. Dem "einzelnen Bildungsgut haftet nicht objektiv ein absoluter Wert an, sondern die vollkommene, dem Sinn des betreffenden Kulturgebiets entsprechende Gestaltung eines Kulturgutes gibt ihm seinen Bildungsgehalt, und die persönliche Durchdringung durch den Menschen bewirkt erst persönliche Bildung"⁷⁾. Kulturgüter stellen "potentielle Bildungsgüter"⁸⁾ dar, jedem Kultur-

1) Vgl. Hartmann, Nicolai: a.a.O., S. 253

2) Birkemeier, Wilhelm: Über den Bildungswert der Mathematik, Leipzig-Berlin 1923, S. 8

3) Ebenda

4) Ebenda, S. 11

5) Schlieper, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 14

6) Vgl. Spranger, Eduard: Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung, a.a.O., S. 64

7) Schlieper, Friedrich: Der Bildungswert der wirtschaftlichen Kulturgüter. in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 47. Jg., Heft 8/1951, S. 578

8) Dörschel, Alfons: Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 82

gut ist ein "latenter Geist"¹⁾, eine "psychische Kraft"²⁾, eine "prägende Kraft"³⁾ immanent. Diese Werte bzw. Kräfte können im Bildungsprozeß entfaltet, der in den Kulturgütern objektivierte Geist kann verlebendigt und vom Individuum bei der Auseinandersetzung mit ihm aufgenommen werden und damit zur Persönlichkeitsformung - zum individuell möglichen Bildungszustand - beitragen, wenn der Struktur des Bildungsgutes adäquate Bedingungen hinsichtlich der gesellschaftlichen und kulturellen Situation der Gegenwart, hinsichtlich schulischer und außerschulischer Bildungsfaktoren gegeben sind.

Unter dem Bildungswert verstehen wir somit die Bedeutung des in dem Kulturgut objektivierten menschlichen Geistes für die umfassende und verantwortungsbewußte geistige Formung der Leib-Seele-Geist-Einheit Mensch, wenn sich das Individuum mit dem Inhalt des Kulturgutes auseinandersetzt, um zu der ihm höchstmöglichen Fähigkeit des vor allem im Vergleich zu materiellen Werten tiefgehende Befriedigung auslösenden Werterlebens und Wertschaffens vorzudringen.

B. Die kaufmännischen Unterrichtsfächer

I. Abgrenzung der kaufmännischen Unterrichtsfächer

Die Inhalte kaufmännischer Unterrichtsfächer können wir umrißhaft als vom menschlichen Geist geschaffene Werte kennzeichnen, die dem ökonomischen Gebiet entstammen⁴⁾; sie sind ein Teilbereich der wirtschaftskundlichen Unterrichtsfächer. wenn auch der Begriff Unterrichtsfach im eigentlichen Sinne

- 1) Schlieper, Friedrich: Der Bildungswert der wirtschaftlichen Kulturgüter, a.a.O., S. 573; derselbe: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 56; derselbe: Allgemeine Berufspädagogik, a.a.O., S. 77
- 2) Kerschensteiner, Georg: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, 8. Aufl., München-Düsseldorf 1953, S. 15
- 3) Hehlmann, Wilhelm: Wörterbuch der Pädagogik, 5. Aufl., Stuttgart o.J. (1957), S. 56 (Stichwort "Bildungswert")
- 4) Vgl. in analoger Anwendung des Begriffs Kulturgut bei Schlieper, Friedrich: Der Bildungswert der wirtschaftlichen Kulturgüter, a.a.O., S. 573

ein organisatorisches Zusammenfassen von Bildungsgütern darstellt, sehen wir den "Bildungswert der Unterrichtsfächer" auf die Inhalte dieser Fächer bezogen.

Im Rahmen dieser Untersuchung werden nur die vorwiegend an kaufmännischen Berufsschulen und Berufsfachschulen unterrichteten kaufmännischen Kernfächer wie Betriebswirtschaftslehre, Schriftverkehr, Buchführung, kaufmännisches Rechnen mit Wirtschaftsmathematik, Warenkunde und Volkswirtschaftslehre betrachtet. Eine Einschränkung auf diese Schulen und auf diese Fächer geschieht aus folgenden Gründen: Der typisch kaufmännische Ideengehalt kann im Bereich der Jugendbildung in umfassender Weise nur in den kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen sowie in den Wirtschaftsoberschulen und Wirtschaftsgymnasien gründlich behandelt werden.

Das Gymnasium ist lediglich in der Lage, im Fach Sozialkunde exemplarisch und umrißhaft allgemein wirtschaftliche, nicht nur auf den Kaufmannsberuf bezogene Gehalte zu vermitteln. Ebenso sind im gewerblichen, hauswirtschaftlichen und bergbaulichen Bildungsbereich die kaufmännischen Bildungsstoffe nur insoweit von Belang, als sie jeweils einen eng begrenzten Ausschnitt des kaufmännischen Bildungsgutes vermitteln, der für den betreffenden Bildungsbereich notwendig ist.

Wie wir bei den einzelnen kaufmännischen Unterrichtsfächern noch näher zu begründen haben, repräsentiert diese begrenzte Fächerauswahl in ihrer Wesensstruktur das typisch Kaufmännische, in dem wir analog zum Kaufmännisch-Wirtschaftlichen Gerhard P. Bunks¹⁾ ein disponierendes, administratives und dienendes Handeln und Denken sehen, während K. Abermeth das soziale Element als das "spezifisch Kaufmännische"²⁾ betont. Die Betriebswirtschaftslehre stellt das Zentralfach im Fächerkanon der kaufmännischen Schulen³⁾ und somit das Kernfach des

- 1) Vgl. Bunk, Gerhard P.: Didaktik und Methodik des kaufmännisch-wirtschaftlichen Unterrichts in der neuen Fachliteratur. In: Wirtschaft und Erziehung, 19. Jg., Heft 1/1967, S. 8
- 2) Abermeth, K.: Das spezifisch Kaufmännische. In: Wirtschaft und Erziehung, 3. Jg., Heft 5/1951, S. 218
- 3) Joachim Peege stellt in der kaufmännischen Berufsschule die spezielle Betriebswirtschaft als Zentralfach heraus; vgl. Peege, Joachim: Der Fächerkanon an kaufmännischen Schulen. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, a.a.O., S. 257

auf das disponierende, administrative und dienende Handeln und Denken vorbereitenden Bildungsstoffs dar, wobei die Betriebswirtschaftslehre in einem engen wechselseitigen Beziehungsverhältnis zu den Fächern kaufmännisches Rechnen, Buchführung, Warenkunde und Schriftverkehr steht. Die Volkswirtschaftslehre, insbesondere die Makroökonomie, zeigt überwiegend gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge auf und verdeutlicht so kaufmännisch-wirtschaftliche Vorgänge in einer Überschau. Sie hilft, das Bild kaufmännischer Kenntnisse zu vervollständigen und hat daher ebenso enge Beziehungen zur Betriebswirtschaftslehre aufzuweisen.

Fächer wie Wirtschaftsgeschichte, Wirtschaftsgeographie, Deutsch und Fremdsprachen, die auch Bezug zum Kaufmännisch-Wirtschaftlichen haben, gehören dem eigentlichen Bildungsauftrag kaufmännischer Schulen entsprechend nicht zu den Zentralfächern. Sie sind nicht zum typisch Kaufmännischen zu rechnen, sondern im allgemeinen nur "Randwissensgebiete" des Kaufmanns, selbst wenn z.B. der Kaufmann im Groß- und Außenhandel Fremdsprachen als eine wesentliche Grundlage seines Tuns ansehen muß. Wirtschaftsrecht - an kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen nicht als selbständiges Fach unterrichtet - wird im Zusammenhang mit der Betriebswirtschaftslehre untersucht. Schließlich lassen wir Maschinenschriften und Kurzschrift, die nur Hilfsmittel des Kaufmanns darstellen und sich häufig auch auf die Inhalte der kaufmännischen Kernfächer beziehen, außer Betracht.

Wenn den nun abgegrenzten kaufmännischen Unterrichtsfächern Bildungswert zugesprochen werden soll, müßte ihnen objektiver menschlicher Geist immanent sein, den es zu entfalten gilt, d.h. die kaufmännischen Unterrichtsinhalte müßten Kulturgüter darstellen. Das Problem, ob die kaufmännischen Unterrichtsfächer als Kulturgüter anzusehen sind, bezieht sich auf die jahrhundertelange Diskussion um die Anerkennung der Wirtschaft und damit auch des Kaufmännischen als Teilbereich der Kultur und im schulischen Bereich in diesem Jahrhundert insbesondere auf die Frage um die Berechti-

gung der Wirtschaftsoberschulen und Wirtschaftsgymnasien.

II. Die Inhalte kaufmännischer Unterrichtsfächer als Kulturgüter

1. Die Wirtschaft - ein Teilbereich der Kultur

Dem Beziehungsverhältnis von Wirtschaft und Kultur kam je nach herrschendem Bildungsideal verschiedene Bedeutung zu. Diesen Ausführungen soll eine kurze Begriffserklärung vorangestellt werden. Nach Walther Löbner verstehen wir unter "Wirtschaft" im weitesten Sinne die Gesamtheit des wirtschaftlichen Handelns des Menschen, aller konkret-wirtschaftlichen Einrichtungen und zugleich der Wirtschaftswissenschaften¹⁾, wobei die letzteren dem wirtschaftlichen Handeln zur Bedürfnisbefriedigung des Menschen Sinn und Ordnung und damit die theoretische Rundierung geben.

Der Begriff Kultur bedeutete ursprünglich Ackerbau (lat. cultura). Doch schon bei Cicero hatte Kultur die heutige Bedeutung eines bestimmten Geformtseins (lat. cultura animi)²⁾. Kultur ist somit im subjektiven, persönlichen oder auf das Individuum bezogenen Sinne die Erhebung des Menschen über die ursprüngliche, unveredelte Natur, indem er durch die Bildung seiner Seelen- und Geisteskräfte zur Entwicklung geistiger und künstlerischer Lebensformen³⁾, also zur gleichsam beherrschten und veredelten Natur⁴⁾ - zur objektiven Kultur, zu einem überindividuell bedeutsamen Wert- und Sinnzusammenhang⁵⁾ - fortschreitet. Auf Grund seiner persönlichen, individuellen Kultur ist es dem menschlichen Geist möglich, Werte und Sinngefüge - Kulturgüter (wie z.B. Sprache, Recht, Wissenschaft, Kunst usw.) - hervorzubringen, die dem Individuum wiederum zur höchstmöglichen persönlichen Kultur verhelfen. Der Begriff Kultur beinhaltet also nicht nur die bloße Aneig-

1) Vgl. Löbner, Walther: Wirtschaft und Erziehung, a.a.O., S. 10

2) Vgl. Rauhut, Franz: a.a.O., S. 11 f.

3) Vgl. Stettbacher, Hans: Kultur, Kulturgemäßheit. In: Lexikon der Pädagogik, Bd. II, Bern o.J. (1951), S. 96

4) Vgl. Göttler, Joseph: System der Pädagogik, 11. Aufl., neubearb. von Johann B. Westermayr, München 1961, S. 62

5) Vgl. Spranger, Eduard: Kulturfragen der Gegenwart, 2. Aufl., Heidelberg 1956, S. 32

nung äußerlicher Formen hinsichtlich verbesserter Lebensbedingungen¹⁾. Die Wirtschaft muß, wenn sie als Kulturbereich oder als Gesamtheit von Kulturgütern angesehen werden soll, in objektiver Sicht die ursprüngliche Natur beherrschen und veredeln helfen und in subjektiver Sicht einen Beitrag insbesondere zur Seelen- und Geistesbildung - zur persönlichen, individuellen Kultur - leisten.

Betrachten wir nun die Wertungen der Wirtschaft in kulturphilosophischer Sicht, so stellen wir fest, daß je nach herrschendem Bildungsideal die Wirtschaft schwerpunktmäßig unter materieller oder ideeller Zielsetzung gesehen wurde²⁾. Sie nahm somit einen untergeordneten oder auch einen höheren Rang im Wertreich ein, sofern sie überhaupt als Kulturbereich Anerkennung fand.

Im 18. Jahrhundert war die Wirtschaft als gottgewollte ökonomische Grundlage in der gesamten Lebenstotalität eingeschlossen und darüber hinaus zugleich der Bereich sittlicher Bewährung³⁾. Insbesondere die Lebensphilosophie Jean Jacques Rousseaus leitete dann im 19. Jahrhundert mit ihrer Unvereinbarkeit von reinem Menschsein und konkretem Leben⁴⁾ die Blütezeit des Neuhumanismus ein, die auf Grund ihres idealistischen Bildungsideals sämtliche Nützlichkeits erwägungen aus dem Bereich der Bildung und Kultur verbannte.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bedeutete Wirtschaft nach der historischen Schule der Wirtschaftstheorie soviel wie Geist; sie war nicht der Gültigkeitsbereich von Kausalgesetzen, sondern der Gegenstand historischer, psychologischer und wertphilosophischer Erkenntnis⁵⁾. Über die extreme Auffassung des deutschen Sozialismus hinweg, der die Wirtschaft als Fundament jeglicher Kultur in den Mittelpunkt seiner Philosophie stellte⁶⁾, hat sich bis ins 20. Jahrhundert z.T. eine

1) Vgl. Stettbacher, Hans: a.a.O., S. 96

2) Vgl. Löbner, Walther: Wirtschaft und Erziehung, a.a.O., S. 29

3) Vgl. Kiehn, Ludwig: Wirtschaft als Bildungsmacht. In: Kiehn-Möllenberg-Schrewe: Wirtschaft und Schule. Veröffentlichungen der Volkswirtschaftlichen Gesellschaft e.V., Bd. 3, Darmstadt o.J. (1954), S. 14

4) Vgl. ebenda, S. 15

5) Vgl. Freyer, Hans: Die Bewertung der Wirtschaft im philosophischen Denken des 19. Jahrhunderts, Leipzig 1927, S. 129

6) Vgl. ebenda, S. 90 ff.

negative Wertung der Wirtschaft erhalten. Insbesondere Peter Petersens Lebensnottheorie der Wirtschaft versucht, die Unfruchtbarkeit des wirtschaftlichen Lebensbereichs und die fehlende Kulturfähigkeit und Kulturwürdigkeit nachzuweisen¹⁾. Er zählt die moderne Wirtschaft zu den "Außenfaktoren der Erziehung"²⁾. Das Prinzip der Wirtschaftlichkeit wirkt nach Petersen destruktiv³⁾. Gegen diese Einstellung wandten sich zahlreiche Autoren, von denen einige "kulturpädagogische" Fachvertreter genannt werden sollen:

Georg Kerschensteiner erkennt der Wirtschaft wohl keinen direkten Kulturwert zu. Er sieht sie als Zweckgebilde, das den bei ihm vorherrschenden Staatsgedanken als sittlich übergeordnetes Wesen mitformt, insofern aber Beziehungen zum sittlichen Staatsgebilde aufweist⁴⁾.

Dagegen gliedert Eduard Spranger sehr deutlich Wirtschaft nicht in das "Vorfeld der Kultur"⁵⁾, sondern als Kulturbereich in die Gesamtkultur ein⁶⁾, denn im wirtschaftlichen Streben liegt "etwas Unendliches, sich immer wieder neu Erzeugendes"⁷⁾. Darin ist ein starker Impuls enthalten, "durch den Wirtschaft und Technik über das isolierte Individuum hinauswachsen und zu objektiven, geisterfüllten Gebilden werden"⁸⁾.

Auch Aloys Fischer, der immer wieder das Problem der Kulturfähigkeit und Kulturwürdigkeit menschlicher Arbeit hervorhebt, stellt Wirtschaft in treffender Weise als "beispiel-

- 1) Vgl. Dörschel, Alfons: Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 99
- 2) Petersen, Peter: Allgemeine Erziehungswissenschaft, 2. Aufl., Berlin 1962, S. 127
- 3) Vgl. ebenda, S. 145
- 4) Vgl. Kerschensteiner, Georg: Begriff der Arbeitsschule, 13. Aufl., hg. von J. Dolch, München-Düsseldorf-Stuttgart 1959, S. 8 ff.
- 5) Dörschel, Alfons: Einführung in die Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 100
- 6) Vgl. Spranger, Eduard: Die kulturphilosophischen Voraussetzungen der gegenwärtigen Bildungsaufgabe. In: Spranger, Eduard und Litt, Theodor: Menschenbildung in der Wirtschaftswelt der Gegenwart. Veröffentlichungen des Arbeitsausschusses für Berufsausbildung, Bielefeld 1955, S. 9
- 7) Spranger, Eduard: Lebensformen, a.a.O., S. 147
- 8) Ebenda

lose(n) Triumph geistiger Arbeit"¹⁾ und damit als wesentlichen Bestandteil der Kultur heraus.

Theodor Litt nimmt das "Fach- und Berufsleben" und somit auch die Wirtschaft zwingend in die "Menschenbildung" auf, denn "eine 'Menschenbildung', die die Ordnung des Fach- und Berufslebens nicht umgreift, sondern erst nachträglich und anhangsweise in ihr Blickfeld einbeziehen möchte, ist eine Bildung an Unwirklichem und zu Unwirklichem"²⁾.

Die Beziehung zwischen Wirtschaft und Kultur verdeutlichte Walther Löbner in seiner Habilitationsschrift "Wirtschaft und Erziehung". Seine Untersuchungen gipfeln in der Feststellung, daß die Wirtschaft keinen "pädagogische(n) Grenzwert", sondern einen "kulturelle(n) Zentralwert"³⁾ darstellt, denn "Wirtschaft hat durch die ihr möglichen Rückwirkungen und in Anbetracht ihrer tiefreichenden Verwurzelung in der Gesamtkultur breite Zugänge zum Bereich des Irrationalen. Sie ist ethisch und ästhetisch nicht indifferent, ..., sondern sie umfaßt auch ewig gültige Werte"⁴⁾. Löbner wies damit den Wert der Wirtschaft prägnant nach und begegnete der Theorie Peter Petersens.

Ähnlich wie Fischer und Litt sieht Heinrich Weinstock in der Arbeits- und Berufswelt und damit auch in der Wirtschaft ein humanes Geistgebilde. Der "reale Humanismus" Weinstocks⁵⁾ wird aber überbetont durch die Forderungen, der technischen Bildung unter Zurückstellen anderer Bildungsforderungen absolute Geltung einzuräumen⁶⁾.

Die Idee des "realen Humanismus" veranlaßt Ludwig Kiehn zur

- 1) Fischer, Aloys: Arbeits- und Erlebnispädagogik (1926). In: Aloys Fischer: Leben und Werk, hg. von Karl Kreitmair, Bd. 2: Arbeiten zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Berufserziehung, München o.J. (1950), S. 264
- 2) Litt, Theodor: Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung. Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst, Heft 35, 2. Aufl., Bonn 1960, S. 59
- 3) Löbner, Walther: Wirtschaft und Erziehung, a.a.O., S. 30 (beide Zitate)
- 4) Ebenda, S. 30 f.
- 5) Weinstock, Heinrich: Realer Humanismus, 2. Aufl., Heidelberg 1958
- 6) Vgl. Weinstock, Heinrich: Die politische Verantwortung der Erzieher in der demokratischen Massengesellschaft des technischen Zeitalters. Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst, Heft 33, Bonn o.J., S. 68

Forderung, die Glaubwürdigkeit dieses Bemühens realistisch in konkreten Bewährungsungen im Alltag zu beweisen, denn nur so kann "sich die Reintegration des Wirtschaftlichen in die Sinn- und Wertordnung des Gesamt menschlichen"¹⁾ vollziehen. "Was dem Menschen in allem 'Wirtschaftlichen' zu entscheiden auferlegt bleibt, geht stets über ein Nur-Zweckmäßiges im Sinne eines Gegenständlich-Verfügbaren hinaus ... und erweist sich als in einem sittlichen Sinne zu verantwortendes Tun."²⁾

Diese der Wirtschaft überwiegend die kulturfähigkeit und -würdigkeit zusprechenden Bewertungen ergänzen wir noch kurz durch eine analytische Betrachtung des Bereichs Wirtschaft im Sinne Walther Löbners unter den obenerwähnten drei Aspekten³⁾:

(1) Wirtschaftliches Handeln

Zweck des wirtschaftlichen Handelns ist die in quantitativer und qualitativer Sicht höchstmögliche Deckung des differenzierten menschlichen Bedarfs. Solches Handeln hat das Erstellen, Verteilen und Verbrauchen von Gütern auf Grund des ökonomischen Minimal- oder des Maximalprinzips mit dem Zweck einer bestimmten, dem Sinn menschlichen Lebens entsprechenden Bedarfsdeckung zum Inhalt. Daß dieses wirtschaftliche Handeln in unserer heutigen vielschichtigen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung weit über das Ursprüngliche, Zufällige und Triebhafte des Naturzustandes hinaus nur auf der Grundlage einer geordneten und in großem Maße beherrschten Natur - also lediglich auf hoher Kulturstufe - erfolgen kann, bedarf keiner weiteren Begründung. Die Tatsache aber, daß im Wirtschaftsleben nie allein nur das ökonomische Prinzip berücksichtigt wird, sondern das Ziel des wirtschaftlichen Handelns immer der Mensch als Bedarfsträger ist⁴⁾, verdeutlicht, daß in der Wirtschaft neben rationalen auch irrationale Erwägungen ethischer, sozialer oder ästhetischer Art auftreten.

(2) Konkret-wirtschaftliche Erscheinungen

Das wirtschaftliche Handeln bedient sich zum Erreichen seines

1) Kiehn, Ludwig: Die Bildungsgehalte des Wirtschaftlichen. In: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1965, hg. von Karl Abraham u.a., Heidelberg 1965, S. 112

2) Ebenda, S. 89

3) Vgl. Löbner, Walther: Wirtschaft und Erziehung, a.a.O., S. 10

4) Vgl. Schlieper, Friedrich: Die Grundformen wirtschaftsberuflicher Jugenderziehung, Eberswalde-Berlin-Leipzig 1944, S. 19

Zieles in planmäßig durchdachter Weise konkret-wirtschaftlicher Einrichtungen, die ihrerseits wiederum durch geistige Überlegungen erstellt wurden.

(3) Wirtschaftswissenschaften

Die immer kompliziertere und undurchsichtiger werdende Wirklichkeit erforderte in zunehmender Weise das theoretische Durchdringen des konkreten Wirtschaftslebens in besonderem Maße durch die Wirtschaftswissenschaften. Das Konkrete wurde somit zum geistigen Erfahrungs- und Erkenntnisobjekt erhoben.

Diese kurze Untersuchung zum Problemkreis des Verhältnisses von Wirtschaft und Kultur ergab, daß wir es in der Wirtschaft mit menschlichen Geisteshandlungen zu tun haben, die auf die Bedarfsdeckung abzielen. Die gegenüber dem Zustand der ursprünglichen Natur hoch differenzierte und spezialisierte Wirtschaft unseres Zeitalters ist das Ergebnis menschlichen Geistes. Sie stellt daher einen Kulturbereich dar, der in unserer heutigen Welt neben anderen eine zentrale Rolle spielt bzw. spielen sollte, um den Anforderungen der Wirklichkeit gewachsen zu sein. Da das Kaufmännische einen Teilbereich des Wirtschaftlichen verkörpert, können wir somit aus dieser Sicht die Frage der Kulturwürdigkeit der kaufmännischen Unterrichtsfächer positiv beantworten.

2. Die Anerkennung der Wirtschaftsoberschulen und der Wirtschaftsgymnasien und die kaufmännischen Unterrichtsfächer

Das Infragestellen kaufmännischer Unterrichtsinhalte als Kulturgüter hat sich verstärkt seit den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts besonders am Problem der Wirtschaftsoberschulen und in neuerer Zeit ebenso der Wirtschaftsgymnasien entzündet¹⁾. Die Stundentafeln dieser Schultypen enthalten neben den allgemeinen Fächern aller Gymnasien wirtschaftliche Fächer wie Betriebswirtschaftslehre, volkswirtschaftslehre, Buchführung, kaufmännisches Rechnen mit Wirtschaftsmathematik. - Es zeigte sich, daß das ideali-

1) Vgl. Löbner, Walther: Von der Bildungskraft der wirtschaftlichen Kulturgüter. In: Festschrift zur Einweihung des neuen Schulgebäudes der Kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen der Stadt Fulda am 28. Juni 1961, o.O. o.J., S. 50

stische neuhumanistische Gedankengut im schulischen Bereich vor allem in den Schulplänen von Humboldts und Süverns in Preußen wie auch in denen Niethammers in Bayern fortwirkte. Im 19. Jahrhundert wurden den "realistischen" Mittel- und Handelsschulen und im 20. Jahrhundert vor allem den Wirtschaftsoberschulen - da die Realien und die wirtschaftskundlichen Fächer im Sinne der Neuhumanisten keine bildenden Wirkungen auslösen - der Charakter von Bildungsstätten abgesprochen, die eine Hochschulreife verleihen können.

Feld, Ziegler und Oberbach stellten - wenn wir von verschiedenen Plänen der Oberhandelsschule und des Handelsgymnasiums um 1900 absehen¹⁾ - als erste in der Schrift "Die Wirtschaftsoberschule"²⁾ für die Wirtschaftsoberschulen ein klares Bildungsziel heraus. Friedrich Feld betonte, daß an "formaler geistiger Schulung ... die Wirtschaftsoberschüler den anderen Reifeschülern nicht nachstehen"³⁾. "Das Bestehen wirtschaftlicher Schulen" und damit auch der Wirtschaftsoberschulen wird nach Lotte Adolphi "gerechtfertigt durch den Wert der wirtschaftlichen Bildungsgüter"⁴⁾. Diese wirtschaftlichen Bildungsgüter tragen zum Erreichen der von Adolphi sog. materialen, formalen und erzieherischen Ziele bei, so daß sie als "vollwertige Bildungsgüter anerkannt werden müssen"⁵⁾. Rolf Berke weist darauf hin, daß die Frage insbesondere des formalen Bildungswertes wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer und damit das

-
- 1) Vgl. Wernicke: Das System der in Deutschland bestehenden Handelsschulen, die unterscheidenden Merkmale der einzelnen Gattungen und Verständigung über die denselben im Bereiche der Verbandsberatungen zu gebenden begrifflichen Bezeichnungen. In: Errichtung von Handelsschulen. Berichte, erstattet in der Ausschuß-Sitzung des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen, Weimar, den 22. und 23. Mai 1900, Veröffentlichungen, Bd. 16, Braunschweig 1900, S. 14
 - 2) Feld-Ziegler-Oberbach: Die Wirtschaftsoberschule. Schriften für kaufmännisches Bildungswesen, hg. von Adolf Ziegler und Friedrich Feld, Heft 1, Leipzig 1925
 - 3) Feld, Friedrich: Begründung und Bildungsziel der Wirtschaftsoberschule. In: Feld-Ziegler-Oberbach: Die Wirtschaftsoberschule, a.a.O., S. 10
 - 4) Adolphi, Lotte: Die Deutsche Wirtschaftsoberschule, Eberswalde-Berlin-Leipzig 1942, S. 69 (beide Zitate)
 - 5) Ebenda, S. 74

"Sanktionieren" des Wirtschaftsgymnasiums als vierter gymnasialer Schultyp (Typ A) mit Hochschulreife-Abschluß und nicht nur als besonderer Typ einer Berufsfachschule ohne Hochschulreife-Abschluß (Typ B) bisher nur teilweise beantwortet bzw. vollzogen wurde. Berke führt das auf die auch im Bereich der allgemeinen Pädagogik bestehende Unklarheit über die heutigen Aufgaben der Bildung zurück, die nur durch ein umfassendes pädagogisches Klären des Verhältnisses zwischen Bildung und moderner Welt und durch eine ausreichende geisteswissenschaftliche Standortbestimmung des Menschen unserer heutigen Kultur festgelegt werden können¹⁾. Die von den Gegnern der Wirtschaftsoberschulen oft befürchtete Gefahr einer "totalen Ökonomisierung der Erziehung"²⁾ ist gegenstandslos, da in allen Lehrplänen der Wirtschaftsoberschulen das Bildungsziel bei weitem nicht nur durch wirtschaftliche Bildungsinhalte erreicht werden soll³⁾.

Wenn wir auch die Wirtschaftsgymnasien aus unseren Betrachtungen ausklammern, da sie auf Grund ihres Bildungsauftrages mit den Kernfächern Wirtschafts- und Soziallehre zu einer Bildung im allgemeinen Sinne⁴⁾ ohne spezifisch berufsvorbereitenden Charakter führen, soll doch auf die Problematik der wirtschaftlich-sozialen Bildung im gymnasialen Bereich an Hand der Ausführungen von Wilhelm Flitner, Josef Derbolav, Alois Köstel und Hans Bokelmann eingegangen werden, die zum Klären der Kulturwürdigkeit und -fähigkeit des Wirtschaftlichen und bis zu einem gewissen Grad auch des Kaufmännischen und damit der kaufmännischen Unterrichtsinhalte beitragen können.

Wilhelm Flitner billigt der Wirtschaft nur dann einen erziehenden Wert zu, wenn sie eine eigene Sittlichkeit entwickelt und religiösem Einfluß offensteht. Flitner erkennt

- 1) Vgl. Berke, Rolf: Wirtschaftsoberschule und Wirtschaftsgymnasium. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, a.a.O., S. 188 f.
- 2) Abraham, Karl: Geleitwort in: Berke, Rolf: Die Wirtschaftsoberschulen der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1957, S. 5
- 3) Vgl. Berke, Rolf: Die Wirtschaftsoberschulen der Bundesrepublik Deutschland, a.a.O., S. 124
- 4) Vgl. Schulz, Siegfried: Ist die Betriebswirtschaftslehre an dem Wirtschaftsgymnasium ein bildungsträchtiges Unterrichtsfach im Sinne der Oberstufenreform? In: Wirtschaft und Erziehung, 14. Jg., Heft 12/1962, S. 530

den bildenden Wert der Wirtschaft nur unter den Voraussetzungen an, wenn "auch die wirtschaftende Gesellschaft einmal im ganzen zu einem sittlichen Gehalt gelangen wird, ... sie dann auch religiösem Einfluß offensteht, ... neue Lebensformen entwickeln und dadurch zu einer erziehenden Potenz des Soziallebens werden kann"¹⁾. Die Wirtschaft stellt nach Wilhelm Flitner, der von der kulturphilosophischen Richtung anfangs des 20. Jahrhunderts beeinflusst ist, eine im "Geistesleben des Abendlandes" aufgetretene "Wertregion"²⁾ und somit auch ein Bildungsgut dar.

Josef Derbolav versucht, die Berechtigung wirtschaftlicher Bildungsgüter aus der geschichtlichen Entwicklung unserer heutigen Gesellschaft zu begründen³⁾. Wenn sich die Wirtschaftsoberschule zum Wirtschaftsgymnasium entwickeln soll, muß sie dieselben Merkmale wie andere Gymnasien aufweisen. Diese Merkmale leitet Derbolav aus der Geschichte des Gymnasiums ab. Danach hat das Gymnasium neben der Aufgabe, eine "Studienschule" zu sein, auch als humanes Bildungsziel die Menschenbildung zu verwirklichen⁴⁾. Sollen die Inhalte der wirtschaftlichen und insbesondere der kaufmännischen Unterrichtsfächer als eine Schwerpunktgruppe des Fächerkanons der Wirtschaftsgymnasien und Wirtschaftsoberschulen dieser "Menschenbildung" im Sinne Derbolavs dienen, müssen sie die Schüler zu einem Weltverständnis befähigen, daß sie sich zugleich in der Welt "selber begreifen und verantwortlich bestimmen lernen"⁵⁾, d.h. in der Auseinandersetzung mit den Inhalten der wirtschaftlichen Unterrichtsfächer hat sich der Jugendliche das "Verständnis seiner selbst und der Welt"⁶⁾ zu erschließen. Derbolav sieht zwar, daß Menschenbildung in unserer Welt notwendigerweise auch wirtschaftliche Bildung umfassen muß. Zum Erreichen des Zieles Menschenbildung will

1) Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik, 5. Aufl., Stuttgart o.J., S. 112

2) Derselbe: Theorie des pädagogischen Weges, 4. Aufl., Weinheim a.d.B.-Berlin 1958, S. 45 (beide Zitate)

3) Vgl. Derbolav, Josef: Wesen und Formen der Gymnasialbildung, Bonn 1957

4) Vgl. ebenda, S. 37

5) Ebenda

6) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Folge 4, a.a.O., S. 14

aber Derbolav "die eigentlich berufsbildenden Fertigungs- und Übungsfächer"¹⁾ nicht in den Wirtschaftsunterricht aufnehmen. Er verbannt wie Wilhelm Flitner das wirtschaftliche Wissen und berufsbildende Kenntnisse aus der Oberstufe²⁾. Diese Lehrinhalte bedürfen vielmehr einem Erhöhen ins "Allgemeine", um hinsichtlich des wirtschaftenden Menschen menschenbildende Wirkungen auslösen zu können³⁾. Darin erblickt Derbolav die "Humanisierung des Ökonomischen"⁴⁾, die sich nur in der Oberstufe der Gymnasien vollziehen kann, da hier das Verständnis für unsere heutige Kultur erst ausreichend vorhanden ist. Derbolav spricht also den Inhalten wirtschaftlicher Unterrichtsfächer erst dann menschenbildende Kräfte zu, wenn sie auf Grund einer Humanisierung durch Kulturverständnis ein Erhöhen ins Allgemeine erfahren.

Alois Köstel zeigt in seiner Schrift "Das wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Gymnasium"⁵⁾ die Bedeutung und die Berechtigung der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer im Wirtschaftsgymnasium auf. Den kulturellen "Sinngesamt des Wirtschaftens" und damit auch den Bildungswert der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer bestimmt Köstel aus vier "Leitnormen"⁶⁾, die das wirtschaftliche Handeln charakterisieren. Danach ist:

- (1) "Wirtschaften - eine existentielle Grundverhaltensweise des Menschen"⁷⁾
- (2) "Wirtschaften - ein vernünftiges Tun des Menschen"⁸⁾
- (3) "Wirtschaften - ein in hohem Maße rechtserhebliches Tun des Menschen"⁹⁾
- (4) "Wirtschaften - ein sittlich relevantes Tun des Menschen"¹⁰⁾

Der Mensch ist aus einem natürlichen Bedürfnis heraus zum

- 1) Derbolav, Josef: Wesen und Formen der Gymnasialbildung, a.a.O., S. 46
- 2) Vgl. Flitner, Wilhelm: Hochschulreife und Gymnasium, Heidelberg 1959, S. 94
- 3) Vgl. Derbolav, Josef: Wesen und Formen der Gymnasialbildung, a.a.O., S. 48
- 4) Ebenda
- 5) Köstel, Alois: Das wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Gymnasium, Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1959
- 6) Ebenda, S. 16
- 7) Ebenda, S. 17
- 8) Ebenda, S. 19
- 9) Ebenda, S. 20
- 10) Ebenda, S. 21

Wirtschaften gezwungen; das Wirtschaften zielt auf eine geplante rationale Bedarfsdeckung ab, es bewegt sich in rechtlichen Bahnen und wird durch den sittlichen, verantwortungsbewußten Menschen bestimmt.

Daraus folgert Köstel, daß "richtiges ökonomisches Verhalten ... bei unserer heutigen hochgradig differenzierten Wirtschaftsstruktur nicht mehr möglich" ist "ohne bestimmte Grundeinsichten in die Prozesse, Vorgänge und Funktionsweisen"¹⁾ des wirtschaftlichen Lebensbereichs. Köstel fordert daher wirtschaftliche Bildung im Gymnasium, und zwar als Minimal-lösung die Einführung des Faches Gemeinschaftskunde²⁾, die er aber ablehnt, und als Optimallösung die Wirtschaftsgymnasien³⁾.

Der Unterricht insbesondere in den Fächern Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Gemeinschaftskunde und Wirtschaftserdkunde bedeutet für Köstel einen arteigenen Beitrag zur "höheren Allgemeinbildung"⁴⁾ denn durch sie wird eine allgemeine Wirtschaftserziehung⁵⁾ bewirkt.

Hans Bokelmann begründet in seiner Habilitationsschrift "Die ökonomisch-sozialethische Bildung"⁶⁾ ausführlich die Notwendigkeit und Bedeutung ökonomischer Bildungsgüter in der Oberstufe der Gymnasien. Ziel der ökonomisch-sozialethischen Bildung in der Oberstufe der Höheren Schule ist die Bildung eines allgemeinen Wirtschaftsverständnisses⁷⁾. Diese Bildung "will den Abiturienten innerhalb unserer konkreten, geschichtlichen Wirtschaftsordnung in die ökonomisch-sachgesetzlichen Strukturen, die sozialethischen Prinzipien und in die vitalanthropologische Basis des Wirtschaftens so einführen, daß er die wirtschaftliche Überlieferung verstehen und sittlich-kritisch mitübernehmen kann"⁸⁾.

Die wissenschaftspropädeutische Einführung in die Wirtschafts-

1) Köstel, Alois: a.a.O., S. 29 (beide Zitate)

2) Vgl. ebenda, S. 30

3) Vgl. ebenda, S. 32

4) Ebenda, S. 56

5) Vgl. ebenda, S. 58

6) Bokelmann, Hans: Die ökonomisch-sozialethische Bildung, Heidelberg 1964

7) Vgl. ebenda, S. 95 ff.

8) Ebenda, S. 95 f.

und Sozialordnung muß nach Bokelmann aus zwei Gründen in die Oberstufe der Höheren Schule aufgenommen werden: weil das Gymnasium eine "Institution der Gesellschaft" darstellt und zudem wirtschaftliche Inhalte als komplexe Leistungsgefüge nur bei sachgemäßer Anleitung verständlich werden¹⁾.

Auch Bokelmann räumt wie Köstel den wirtschaftlichen Bildungsinhalten den Rang geistiger Strukturen ein, die als "kulturelle Zentralwerte"²⁾ unmittelbare Bedeutung für die Hochschulreife besitzen und nicht erst im Sinne Derbolavs durch Humanisierung ein Erhöhen ins Allgemeine erfahren.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß in den Veröffentlichungen über die Wirtschaftsoberschule und in den spezifisch wirtschaftsgymnasialen Theorien wirtschaftliche und insbesondere kaufmännische Bildungsinhalte als Kulturgüter angesehen werden, denen Bildungswerte immanent sind, die zur Persönlichkeitsbildung wesentlich beitragen können.

III. Abschließende Begriffsbestimmung der kaufmännischen Unterrichtsfächer

Zu einer unsere Gedanken abrundenden Definition kaufmännischer Unterrichtsfächer kommen wir über das Klären der Begriffe Unterricht und Unterrichtsfach. Unterricht ist eine Form der intentionalen Erziehung³⁾, wobei der Schüler für die unter didaktischen und methodischen Aspekten aufbereiteten Lehrinhalte durch unmittelbaren Kontakt zwischen Lehrer und Schüler aufgeschlossen wird und das Lernverhalten des Schülers jederzeit zu kontrollieren ist. Unter "Aufschließen" verstehen wir das Wecken des Interesses und der Aufmerksamkeit des Schülers, die grundlegende Komponenten vor allem für die

1) Vgl. Bokelmann, Hans: a.a.O., S. 87 f.

2) Löbner, Walther: Wirtschaft und Erziehung, a.a.O., S. 30

3) Vgl. Schlieper, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 13

bildenden Wirkungen des Lehrinhaltes in materialer, psychisch-funktionaler und ethisch-charakterlicher Sicht sind. "Mit dem wirklichen Erleben der geistigen Werte", betont Kerschensteiner, "erwacht zugleich ... die Wertgesinnung"¹⁾.

Als Unterrichtsfach bezeichnen wir eine relativ geschlossene Gesamtheit von Lehrinhalten, die sich in ihrer Struktur ähnlich sind und daher einen eigenständigen Komplex im Unterrichtsgefüge darstellen, der mannigfache Beziehungen zu anderen Lehrinhalten aufweist.

Unter kaufmännischen Unterrichtsfächern verstehen wir dann relativ eigenständige objektivierbare Geistgebilde in Form von Lehrinhalten, mit deren Hilfe das typisch Kaufmännische in umfassender Weise an den Schüler auf Grund eines verantwortungsbewußten Erziehungsverhältnisses zwischen Lehrer und Schüler herangetragen wird, um ihn die Kultur - insbesondere die Wirtschaft - verstehen zu lehren, also zu einem "Wirtschaftsverständnis"²⁾ zu verhelfen.

2. Kapitel: Die Bedingungen, unter denen Bildungswerte entstehen

Die Bedingungen zum Entstehen von Bildungswerten im Bildungsakt stellen wir mit dem Blick aufs Ganze hinsichtlich der gesellschaftlich-kulturellen Situation der Gegenwart - dem Zeitgeist und der Bildungsideale - heraus, dann hinsichtlich spezieller Bildungselemente im schulischen Bereich (Schüler, Bildungsgehalt, Lehrer) und im außerschulischen Bereich (Betrieb, Elternhaus und verschiedene Gruppenzugehörigkeiten). Dieses Kapitel hat die Aufgabe, die den Bildungsakt beeinflussenden Bedingungen über das Grundaxiom des Bildungs-

1) Kerschensteiner, Georg: Theorie der Bildung, a.a.O., S. 15

2) Bokelmann, Hans: a.a.O., S. 95

prozesses (Kerschensteiner) hinausgehend in umfassender Weise aufzuzeigen, wobei wir das Hauptaugenmerk auf die schulischen Bedingungen richten und die außerschulischen Voraussetzungen nur an Hand der wichtigsten Faktoren exemplarisch berücksichtigen. Das Bildungsziel erkennen wir nicht als Bedingung zum Entstehen von Bildungswerten an, denn letzten Endes streben alle kaufmännischen Unterrichtsfächer das Bildungsziel - die sittlich und verantwortungsvoll handelnde Persönlichkeit - an. Nach Schlieper ist das Ziel der Erziehung, der die Bildung dient, unwandelbar, denn der Sinn der Erziehung ist im Sinn des menschlichen Lebens mitgegeben¹⁾.

Kerschensteiner schreibt im "Grundaxiom des Bildungsprozesses" einem Kulturgut nur dann einen bildenden Wert zu, wenn die geistige Struktur eines Kulturgutes ganz oder teilweise der geistigen Struktur des Schülers adäquat ist²⁾. Bedingungen hinsichtlich der Auslösung von sog. Erziehungswerten sieht Kerschensteiner nur beim Schüler und Lehrer sowie bei den Methoden und Einrichtungen³⁾. Diese Sicht erscheint uns zu eng, da gerade die vorwiegend anlagenbedingte Seelenstruktur durch mannigfache Umwelteinflüsse Veränderungen erfahren kann. In der Bildungstheorie Kerschensteiners spielt die Anlagenbedingtheit keine derart große Rolle mehr. Ebenso taucht der Begriff "Grundaxiom" nicht mehr auf⁴⁾. Die bei Kerschensteiner gleichsam von vornherein festgelegte Harmonie zwischen der Seelenstruktur des Individuums und der auf einen allgemeingültigen Wert ausgerichteten Struktur des Kulturgutes⁵⁾ ist infolge der verschiedenartigen Einflüsse sowohl auf die Struktur des Individuums als auch auf die des Kulturgutes in reiner Form sehr selten vorhanden; diese Harmonie beruht auf der zu einfachen Abstraktion mehrerer Bedingungen, die den

1) Vgl. Schlieper, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 18

2) Vgl. Kerschensteiner, Georg: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, a.a.O., S. 71

3) Vgl. derselbe: Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes, Leipzig-Berlin 1914, S. 114 ff.

4) Vgl. Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim a.d.B.-Berlin o.J. (1959), S. 215

5) Vgl. ebenda

Bildungsakt beeinflussen. Die wichtigsten Bedingungen versuchen wir daher aufzuspüren. Nach dem Prinzip, die Bedingungen, unter denen Bildungswerte entstehen, vom Umfassenden zum Speziellen hin zu betrachten, stellen wir zunächst die Einflüsse der gesellschaftlich-kulturellen Situation der Gegenwart, und zwar den "Zeitgeist" und die Bildungsideale, in ihren Auswirkungen auf den Bildungswert kaufmännisch-wirtschaftlicher Kulturgüter heraus.

A. Bedingungen hinsichtlich der gesellschaftlich-kulturellen Situation der Gegenwart

1. Der "Zeitgeist" und der Bildungswert der wirtschaftlichen Kulturgüter im allgemeinen und der kaufmännischen Unterrichtsfächer im besonderen

Der etymologisch auf J.G. Herder ("Geist der Zeiten") zurückzuführende und besonders im deutschen Idealismus und in der Romantik angewandte Begriff "Zeitgeist"¹⁾ umreißt die gesellschaftlich-kulturelle Situation einer Epoche. Alle Einzelercheinungen unserer Zeit prägt der Zeitgeist, in ihm kommt die herrschende Gesinnung und auch das dominierende Bildungsideal unserer Epoche zum Ausdruck. Der prägende und beeinflussende Charakter der Zeit, in der der Schüler lebt, ist heute nicht in Frage gestellt. Selbstverständlich wirken die Schule, das Elternhaus und der Betrieb wesentlich stärker auf den Schüler ein, ja die letztgenannten Faktoren können die prägenden Wirkungen des Zeitgeistes abschwächen oder verstärken, da sie selbst von ihm geprägt sind.

In unserem Zeitalter bergen die technisch-ökonomischen Faktoren des Zeitgeistes, die Rationalisierung und eng hiermit zusammenhängend die Technisierung, Automatisierung und Organisierung, mehr denn je die Gefahr in sich, die Welt nur unter dem material-utilitaristischen Gesichtspunkt als eine Gesamtheit von schnell veränderlichen

¹⁾ O.V.: Zeitgeist und Erziehung. In: Lexikon der Pädagogik, Bd. IV, Freiburg i.Brsg. 1955, Sp. 1051

"Sachmaterialien" aufzufassen, die jederzeit durch den Verstand beherrschbar und erklärbar so eingesetzt werden können, um den höchsten materiellen Nutzen zu erreichen. Die vorwiegend durch die Technisierung hervorgerufene Schnellebigkeit und Veränderlichkeit führt zum Verlust fester Ordnungen in der Welt¹⁾. Das materiale und utilitaristische Denken hat eine oberflächliche nachaußengewandtheit und eine Vernachlässigung des eigentlichen Menschen, seinem inneren Wesen, seiner Seele zur Folge. Diese nachteiligen Folgen treffen den jungen Menschen um so mehr, als er noch um inneren Halt und geistige Orientierung ringt und darin bei den Erwachsenen oft keine Unterstützung findet. Die Jugendlichen können daher in ein unbeherrschtes, haltloses Leben ohne seelischen Tiefgang und ohne Erlebnisfähigkeit für Kulturgüter - auch für kaufmännische Bildungsgehalte - abgleiten²⁾. Ein stetiges Persönlichkeitswachstum, ein geistiges Reifen des Schülers, die Aufgeschlossenheit und Erlebnisfähigkeit für kaufmännische Bildungsgehalte ist aber nur möglich, wenn der Schüler gegen die nivellierenden und versachlichenden Tendenzen gewappnet wird.

Unsere erste Bedingung für das Entstehen von Bildungswerten der kaufmännischen Unterrichtsfächer lautet daher, daß die Gefahren des die menschliche Entwicklung prägenden, sich wandelnden Zeitgeistes zu erkennen sind und der Jugendliche bei seinem körperlichen und insbesondere seelisch-geistigen Reifen durch Schule, Elternhaus und Betrieb und nicht zuletzt durch die Kirche und Jugendgruppen im Kampf gegen die negativen und auch in der Auseinandersetzung mit den positiven Einflüssen des Zeitgeistes unserer Epoche zu unterstützen ist.

Wie wir schon kurz erwähnten, ist der Zeitgeist, den wir hier bewußt in negativer Sicht betrachteten, auch wesentlich vom Bildungsideal dieser Zeit geprägt. Dem Bildungsideal messen wir eine besondere Bedeutung hinsichtlich des Bildungswertes kaufmännischer Bildungsgüter bei und behandeln es daher im folgenden gesondert.

1) Vgl. Remplein, Heinz: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter, 7. Aufl., München-Basel 1958, S. 615 ff.

2) Vgl. ebenda, S. 617

II. Die Bildungsideale und der Bildungswert der kaufmännischen Unterrichtsfächer

Bildungsideale sind der Inbegriff aller zeitlich und räumlich begrenzten Wertungen¹⁾. In ihnen kommt das Wertbewußtsein einer Zeit - das Wollen, Denken und Fühlen der Mehrheit menschlicher Individuen - zum Ausdruck²⁾. Bildungsideale stellen ideelle Leitlinien dar, Zielpunkte kultureller Bestgestaltung³⁾. Was auf Grund dieses Wertbewußtseins als höchste Werte empfunden werden, muß im kaufmännischen Unterricht Verwirklichung finden. Denn nur dann hat das Kulturgut einen Wert für die Bildung, wenn es zu der dem Wertbewußtsein dieser Zeit entsprechenden Persönlichkeitsbildung beiträgt und "sich dem Bildungsideal einfügt"⁴⁾.

Nur der sittlich-religiöse Wert fand als oberste Stufe des Bildungsideals im Laufe der geschichtlichen Entwicklung allgemein Anerkennung, obwohl jede Epoche nach der Erfüllung ihres spezifischen Ideals strebte⁵⁾. In jeder Kulturepoche wacht ein oberster normativer Wertmaßstab, ein sittlich-religiöses Wertreich über den Inhalt jedes Bildungsideals. Zwischen Gemeinschaft und Individuen bestehen hier enge wechselseitige Beziehungen. In den Kulturkreisen bestimmt im Gegensatz zu naturhaften Zuständen die oberste Wertinstanz des Individuums die sittlich-religiöse Einstellung, den Aufbau der subjektiven Wertwelt und auch des subjektiven Bildungsideals. Aus der Majorität dieser individuellen Wertwelten entwickelte sich dann ein von den Individuen eines bestimmten Kulturkreises selbst bestimmtes Bildungsideal, das allgemein anerkannt von allen menschlichen Wesen anzustreben versucht wird. Dieses ursprünglich von Menschen gesetzte Bildungsideal wirkt nun seinerseits im Sinne einer objektivierten Norm wiederum auf das bewußte Verhalten und die bewußten Wertungen der Angehörigen des betreffenden Kulturkreises zurück. So ist es verständlich, daß das Bildungsideal "als Ausfluß des allgemeinen Wertbewußtseins einer Zeit"⁶⁾, dessen höchstes Ziel

1) Vgl. Wagner, Julius: a.a.O., S. 26

2) Vgl. Schneider, Paul: Bildungsbegriff und Bildungsideal im Wandel der Zeiten, Kempten-Leipzig 1930, S. 78

3) Vgl. Giese, Fritz: Bildungsideale im Maschinenzeitalter, Halle a.d.S. 1931, S. 15

4) Wagner, Julius: a.a.O., S. 123

5) Vgl. ebenda, S. 26 f.

6) Ebenda, S. 120; vgl. auch Wetz, Arthur: a.a.O., S. 8

immer die sittliche Persönlichkeit darstellt, das in ihm fundierte Wertbewußtsein des Menschen - des Lehrers wie des Schülers - und damit auch die Frage, welches Kulturgut an sich Bildungswert besitzt, beeinflusst. Auf der Grundlage des vorherrschenden Bildungsideals kann aber auch auf Initiative des Individuums - infolge der Änderung des Wertbewußtseins und des Vollkommenheitsideals der Kulturepoche und hervorgerufen durch strukturelle Umgestaltung der Wirklichkeit - das Bildungsideal in einem bestimmten Kulturkreis und somit wiederum der Bildungswert eines Kulturgutes bis zu einem gewissen Grad langsam eine Wandlung erfahren. Daraus ist auch verständlich, daß es immer einen Kampf der verschiedenen Bildungsideale gibt¹⁾. "Im Kampf der Bildungsideale spiegelt sich die leidenschaftliche Auseinandersetzung zwischen den geistigen Mächten unserer Zeit"²⁾, die ihrerseits das Ergebnis einer bestimmten geschichtlichen Entwicklung sind.

Unsere zweite Bedingung für das Entstehen eines Bildungswertes lautet also: Nur wenn sich das wirtschaftliche Kulturgut und insbesondere die kaufmännischen Unterrichtsinhalte dem Bildungsideal einfügen, können ihnen im Wertbewußtsein der Menschen des bestimmten Kulturkreises und des Lehrers, der das Wertungsvermögen des Schülers prägt, ein bildender Wert, eine Bedeutung als Bildungsgut eingeräumt werden.

Parallel zum allmählichen Anerkennen der Wirtschaft als Kulturbereich wandelte sich das Bildungsideal von einem rein idealistischen zu einem auch die wirtschaftlich-technischen Kulturinhalte berücksichtigenden Ideal. Aus der Sicht des Wertbewußtseins der Individuen gestehen wir also den kaufmännischen Bildungsinhalten insofern einen Bildungswert zu, als sie sich dem vorherrschenden Bildungsideal einfügen.

-
- 1) Vgl. Spranger, Eduard: Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule, a.a.O., S. 60
 - 2) Derselbe: Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung, a.a.O., S. 52

B. Bedingungen hinsichtlich schulischer Bildungsfaktoren

I. Der Schüler

1. Pädagogische Bedingungen

Es sollen hier wie bei den folgenden psychologischen Merkmalen und den in enger Verbindung mit letzteren stehenden physiologischen sowie bei den soziologischen Merkmalen des Schülers nur die im Hinblick auf den Bildungsakt wichtigsten Probleme erwähnt werden. Die Schülerschaft kaufmännischer Schulen ist sehr differenziert, insbesondere hinsichtlich der Vorbildung, des geplanten Bildungsweges und der beruflichen Zielsetzung¹⁾.

a) Vorbildung und Schüleralter

Die Schüler kaufmännischer Schulen weisen eine sehr differenzierte Vorbildung auf, die vom 7. Volksschuljahr bis zum Abitur, also in der Regel vom 13. bis zum 20. Lebensjahr reicht²⁾. Das Beachten der Vorbildung ist für einen "bildungsadaquaten" (keine Über- und Unterforderung des Schülers) und "altersadäquater" Unterricht unerlässlich. Nur unter Berücksichtigung der Vorbildung und in enger Beziehung damit des Alters kann der Lehrer Aufmerksamkeit und Interesse wecken, die beide, wie wir noch sehen werden, von grundlegender Bedeutung für das Entstehen von Bildungswerten im Bildungsakt sind.

Berufsschulen setzen 8- bzw. 9jährigen Volksschulbesuch voraus, Handelsschulen einen guten Volksschulabschluß oder die Versetzung nach Klasse 5 einer weiterführenden allgemeinen Schule. Höhere Handelsschulen norddeut-

1) Vgl. Löbner, Walther: Die Schüler der kaufmännischen Schulen. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, a.a.O., S. 61 ff.

2) Vgl. ebenda, S. 62 f.

scher Art fordern im allgemeinen Realschulabschluß oder die Versetzung nach Klasse 7 einer höheren Schule. Daneben bestehen in Süddeutschland als Höhere Handelsschulen bezeichnete Wirtschaftsaufbauschulen, die ein überdurchschnittliches Volksschulzeugnis (6. oder 7. Schuljahr) und das Bestehen einer Aufnahmeprüfung voraussetzen. Einjährige Abiturientenlehrgänge bauen als Sondertyp der Höheren Handelsschule auf dem Abitur auf¹⁾.

Während die Berufs- und Handelsschüler beim Schuleintritt in der Regel mindestens 14 bis 15 Jahre alt sind, weisen die Schüler der Höheren Handelsschule norddeutscher Art ein Eintrittsalter von mindestens 16 bis 17 Jahren auf.

Die Differenziertheit der Vorbildung ist in den sog. Fachklassen der Berufsschule z.B. im Gegensatz zu der Berufsfachschule besonders groß. In diesen Fachklassen bedarf es daher als Bedingung für das Entstehen von Bildungswerten eines besonderen Geschicks des Lehrers, den im Extremfall dieselbe Klasse besuchenden Volksschüler und den Abiturienten gleichermaßen anzusprechen und sie an die Bildungsgehalte der kaufmännischen Unterrichtsfächer heranzuführen.

b) Geplanter Bildungsweg und berufliche Zielsetzung

Der Bildungsweg der Berufsschüler ist im Bereich der beruflichen Grundbildung durch das Nebeneinander von Betrieb und Schule gekennzeichnet. Die Berufsschulen werden als berufs begleitende Schulen bis zum 18. Lebensjahr meist pflichtgemäß, die Berufsfachschulen als berufsvorbereitende Schulen freiwillig besucht. Das heißt aber nicht, wie es bei der Diskussion um die Fortbildungsschulpflicht vor etwa 70 Jahren vielfach behauptet wurde, daß die Bildungsbereitschaft bei den Berufsschülern wesentlich geringer ist als bei den sich freiwillig bildenden Schülern. Bei vielen Berufsschülern herrscht ein echter Bildungsdrang vor, das in der Praxis Gelernte theoretisch zu fundieren und zu vertiefen. Auch empfinden sie die Rückkehr in die bisher gewohnte Schumatmosphäre als eine interessante Abwechslung des für ihn häufig eintönigen Be-

1) Vgl. Löbner, Walther: Die Schüler der kaufmännischen Schulen, a.a.O., S. 62

triebsgeschehens¹⁾. Die Bildungsbereitschaft ist aber beim Berufsschüler nur dann aufrechtzuerhalten, wenn immer wieder an die Praxis angeknüpft und überhaupt praxisnah unterrichtet wird²⁾. Welche Bedeutung die Bildungsbereitschaft für den Bildungsakt und damit für das Entstehen von Bildungswerten besitzt, zeigen wir im Rahmen der psychologischen Bedingungen zum Entstehen von Bildungswerten, denn das "Bereitsein zur Bildung" läßt sich auf psychologische Elemente zurückführen.

Bei den Berufsfachschülern ist im Unterricht darauf Rücksicht zu nehmen, daß sie sich ohne jegliche Berufserfahrung aus dem Bereich der allgemeinen Grundbildung in den der beruflichen Grundbildung vorstasten, um sich für die Anforderungen im Beruf vorzubereiten³⁾. Diesen Schülern sind daher immer wieder Anschauungshilfen über das Betriebs- und Wirtschaftsleben zu geben.

Wie die geplanten Bildungswege im kaufmännischen Bereich weist auch die berufliche Zielsetzung eine große Differenziertheit auf. Die Berufs- und Berufsfachschüler üben zunächst ausführende und erst später evtl. gestaltende Arbeiten aus. Mit der beruflichen Zielsetzung ist schon in gewissem Sinne die Bestimmung des zukünftigen Lebenskreises verbunden. Auch hierauf hat der Lehrer Rücksicht zu nehmen, denn durch Unterstützen des beruflichen Strebens werden der Bildungswille, das Interesse, die Aufmerksamkeit ungebrochen bleiben.

1) Vgl. Löbner, Walther: Die Schüler der kaufmännischen Schulen, a.a.O., S. 63

2) Vgl. dazu auch Pleiß, Ulrich: Teilergebnisse einer empirischen Forschung zur Situation der kaufmännischen Berufsschule. In: Wirtschaft und Erziehung, 13. Jg., Heft 11/1961, S. 506 ff.

3) Vgl. Löbner, Walther: Die Schüler der kaufmännischen Schulen, a.a.O., S. 64

2. Psychologische Bedingungen

Als psychologische Bedingungen sehen wir innerseelische Prozesse und solche Äußerungen und Verhaltensweisen an, in denen Seelisches im Schüler zum Ausdruck kommt und die von Bedeutung für das Entstehen von Bildungswerten sind. In enger Verbindung damit stehen die physischen Bedingungen. Im Hinblick auf unsere Themenstellung können wir die psychologischen Bedingungen in Bildungsfähigkeit und -willigkeit unterteilen. Wir werden hier zu zeigen haben, daß die Bildungsfähigkeit eine grundlegende, von vornherein gegebene Bedingung sein muß, um einen Bildungswert entstehen zu lassen, während die Bildungswilligkeit eine von Fall zu Fall variierende Bedingung sein kann und vielfach auch ist, die über das Ausmaß und die Tiefe des Bildungserlebnisses entscheidet.

a) Die Bildungsfähigkeit

Der junge Mensch ist dann bildungsfähig, wenn sich seine sinnlichen und geistigen Funktionen und emotionalen Kräfte¹⁾ so formen lassen, daß sie die Voraussetzung für ein fruchtbares erzieherisches Beeinflussen bilden. Diese Sinnes- und Geistesfunktionen (Wahrnehmung, Gedächtnis, Denken) sind, wie auch zum Teil die emotionalen Kräfte des Schülers, angeboren bzw. anlagebedingt und daher nur bis zu einem gewissen Grad beeinflusbar und formbar. Dem optimalen Bildungsniveau des Schülers sind somit Grenzen gezogen. Die Bildungsfähigkeit können wir der Bildsamkeit gleichsetzen. Eduard Spranger versteht darunter die auf psychologischen Gesetzen beruhenden Umbildungsmöglichkeiten der sich entwickelnden Seele, durch die Bildung in ihr erzeugt werden kann²⁾.

Wolfgang Ritzel sieht die "Zöglingsqualität" erst gewährleistet, wenn die Bildsamkeit oder Bildungsfähigkeit, auf Grund deren sich die "Aktualisierung der spezifischen im

1) Die Einteilung in psychische Funktionen und psychische Kräfte übernehmen wir analog von Rohrer, Hubert: Einführung in die Psychologie, 8. Aufl., Wien-Innsbruck 1963, S. 96 ff. und 356 ff.

2) Vgl. Spranger, Eduard: Gedanken über Lehrerbildung, Leipzig 1920, S. 20

Zögling angelegten Möglichkeiten"¹⁾ vollziehen kann, gegeben ist. Beim Bildungsakt im Unterricht geht es gerade darum, die durch die "Individuallage" (Pestalozzi) begründete, eigentümliche und einzigartige Verhaltensweise des Schülers im erzieherischen Einwirken zu erkennen und für den Bildungsakt nutzbar zu machen. Die "angeborene auch im wesentlichen wenig veränderliche Grundlage der durch die Kultursysteme entwickelten Individualität"²⁾, gilt es nun unter psychologischem Aspekt zu erfassen.

aa) Die Bildungsfähigkeit und die Sinnesfunktionen

Die Bildung des Schülers geschieht im Unterricht vorwiegend visuell und akustisch, also durch Anregen des Gesichtsinns und des Gehörsinns, im Warenkundeunterricht auch des Tast-, Geruchs- und Geschmackssinns. Die Bedeutung bzw. der Wert funktionsfähiger Sinne für den Bildungsprozeß ergibt sich klar, wenn wir den Weg des visuellen oder akustischen Einwirkens der Bildungsinhalte auf den Schüler bis zum Bildungsziel, dem eigentlichen verstandesmäßigen Erfassen des Bildungsinhalts, psychologisch und insbesondere gestaltpsychologisch verfolgen.

Der durch die Sinne übermittelte äußere Reiz ruft einen einfachen seelischen Reflex, eine Empfindung hervor. Verdeutlicht sich diese Empfindung und kommt die Projektion nach außen hinzu, so daß der Erreger der Sinnesempfindung bewußt

- 1) Ritzel, Wolfgang: Der Sinn der Erziehung. In: Erkenntnis und Verantwortung. Festschrift für Theodor Litt, hg. von Josef Derbolav und Friedhelm Nicolai, Düsseldorf o.J. (1960), S. 400
- 2) Kerschensteiner, Georg: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, a.a.O., S. 57

wird, sprechen wir von einer Sinneswahrnehmung. Vereinigen sich die durch die Sinnesorgane vermittelten Wahrnehmungen zu einem klaren und vielseitigen Gesamteindruck, so entsteht eine von Clemens Baeumker sog. äußere Anschauung¹⁾. Diese äußere Anschauung beinhaltet eine mit möglichst vielen Sinnen vollzogene deutliche Auffassung der äußeren Wirklichkeit, mit deren Hilfe der Schüler zu Erkenntnisakten vordringen kann. Die äußere Anschauung ist somit das Fundament des Bildungsgeschehens, wobei wiederum die klare und deutliche Sinneserfassung des Bildungsinhalts durch den Schüler eine unerläßliche Voraussetzung für das Zustandekommen einer äußeren Anschauung darstellt. Schon Pestalozzi sah in der Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis²⁾. Die Sinne des Schülers - seinen Wahrnehmungssinn und die Anschauungskraft - zu üben und zu schärfen, bleibt daher eine unumgängliche Forderung im Schulunterricht. Entwicklungspsychologisch gesehen verfeinern und verschärfen sich die Sinnesanlagen im Jugendalter. Sie erfahren keine grundlegende Änderung mehr.

Gefahren liegen bei dem vorwiegend durch Massenmedien (Fernsehen, Film, Rundfunk, Illustrierte) verursachten Verflachen der Sinne. Die Schule hat daher - und dies soll eine weitere Bedingung sein - besonders auf ein in die Tiefe gehendes Sehen und Hören zu achten, um bleibende bildende Werte im Schüler auszulösen. Die Besucher kaufmännischer Berufsschulen haben gegenüber den Schülern der Berufsfachschulen den Vorteil, daß einerseits ihre Sinne schon im Betrieb geübt und geschärft wurden und sie andererseits eine auf Sinneswahrnehmungen beruhende Anschauung des betrieblichen Geschehens besitzen.

ab) Die Bildungsfähigkeit und die Geistesfunktionen

Das Bildungsziel ist erst erreicht, wenn der Schüler von den

1) Vgl. Baeumker, Clemens: Anschauung und Denken, Paderborn 1913, S. 13; vgl. auch Ebbinghaus, Hermann: Abriss der Psychologie, 5. Aufl., Leipzig 1914, S. 52

2) Vgl. Pestalozzi, Johann Heinrich: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. In: Johann Heinrich Pestalozzi: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt und ausgewählte Schriften zur methode. Schönninghs Sammlung pädagogischer Schriften, besorgt von Fritz Pfeffer, Paderborn 1961, S. 155

Sinneswahrnehmungen ausgehend über Vorstellungsakte zu Denkvorgängen, zum begrifflichen, urteilenden und schlußfolgernden Erfassen und Erkennen von Gegenständen durch die Verstandes- und Vernunfttätigkeit vordringt. Im einzelnen geht dies folgendermaßen vor sich: Nach Beendigung des äußeren Reizes - z.B. des gesprochenen Wortes des Lehrers und des Tafelanschriebes - verschwindet das Wahrnehmungsbild nach einem kurzdauernden Nachwirken (Nachbild) aus dem Bewußtsein. Auf Grund der durch die Wahrnehmungsinhalte in der Schule hinterlassenen "Spuren" oder Dispositionen tauchen diese Inhalte durch die Funktion des Gedächtnisses in Form von Vorstellungen wieder auf und ermöglichen so die Bildung innerer Anschauungen¹⁾, die bei entsprechender Begabung, Intelligenz und einem Denkvermögen Ausgangsgrundlage für begriffliche, urteilende und schlußfolgernde Denkvorgänge bilden. Durch ein einsichtiges folgerichtiges Denkvermögen gelangt der Schüler schließlich zur höchsten Denkform der werdenden Persönlichkeit, zum sittlich-verantwortungsbewußten Denken.

Die Begabung (z.B. die Intelligenz), aber auch das Denken als wesenszug und das Gedächtnis als Hilfsfunktion der Intelligenz sind hinsichtlich ihrer optimalen Entfaltungsmöglichkeiten durch Anlagen festgelegt²⁾. Intelligenz stellt nach William Stern die Fähigkeit dar, neue Forderungen des Lebens durch zweckmäßigen Gebrauch von Denkmitteln zu bewältigen³⁾. Dabei hat das Gedächtnis die Funktion, "aus der bisherigen Erfahrung das jeweils Notwendige und Brauchbare zur Verfügung zu stellen"⁴⁾. Das Denken faßt alle Inhalte, die Wahrnehmung und Gedächtnis liefern, in abstrakte Begriffe und sucht mit Hilfe der Logik Wege, die am sichersten und schnellsten zum Ziel, der Erkenntnis, durch Urteil und Schlußfolgerung führen⁵⁾.

Schon Kant betonte in seiner Kritik der reinen Vernunft: "Alle

1) Vgl. Baeumker, Clemens: a.a.O., S. 20 ff. und 45

2) Vgl. Brandt, Gustav A.: Psychologie für soziale Berufe, 3. Aufl., Berlin-Spandau-Neuwied (Rhein) 1963, S. 66 ff.

3) Vgl. Stern, William: Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage, 2. Aufl., Haag 1950, S. 424

4) Rohrer, Hubert: a.a.O., S. 63

5) Vgl. ebenda

unsere Erkenntnis hebt von den Sinnen an, geht von da zum Verstande und endigt bei der Vernunft, über welche nichts Höheres in uns angetroffen wird, den Stoff der Anschauung zu bearbeiten und unter die höchste Einheit des Denkens zu bringen." ¹⁾ Allein durch die Sinne können wir die Dinge anschauen. Bloße Sinnesanschauung wäre aber ein "gegenstandsloses Gewühl von Empfindungen" ²⁾. Erst indem unabhängig von aller sinnlichen Anschauung die a priori vorhandenen "reinen Anschauungsformen" des Raumes und der Zeit und die Ordnungsformen des Denkens hinzutreten, kommt eine volle Erkenntnis zustande ³⁾. Das Denkvermögen, den Gegenstand sinnlicher Anschauung durch Denkvorgänge zu erfassen, ist der Verstand. Der Verstand vermag aber nichts anzuschauen und die Sinne vermögen nichts zu denken. "Nur daraus, daß sie sich vereinigen, kann Erkenntnis entspringen." ⁴⁾ "Verstand und Sinnlichkeit können bei uns nur in Verbindung Gegenstände bestimmen. Wenn wir sie trennen, so haben wir Anschauungen ohne Begriffe oder Begriffe ohne Anschauungen." ⁵⁾ So weist Kant nach, daß die Sinnesanschauung einer denkenden Durchdringung, das Denken aber auch der Anschauung bedarf. Er bringt dies in seinem vielzitierten Satz zum Ausdruck: "Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind." ⁶⁾ Der Ausgangspunkt für das menschliche Erkennen und verstehen im Unterricht ist also die Sinnesanschauung. Aber nur durch das verstandesmäßige Bearbeiten des Anschauungsstoffes wächst dieser zu Erkenntnissen heran. Erst dann lernt der Schüler, den Bildungsstoff zu beherrschen, zu echten Kenntnissen und echtem Wissen und zu selbständigen, folgerichtigen und sittlich-verantwortungsbewußten Denkvorgängen zu gelangen.

Die Bedeutung der Geistesfunktionen des Schülers für das Entstehen von Bildungswerten ist hieraus deutlich zu ersehen.

- 1) Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, hg. von K. Vorländer, Halle a.d.S. 1899, S. 307 (Ausgabe B, S. 355)
- 2) Jaspers, Karl: Plato-Augustin-Kant, Stuttgart-Hamburg 1957, S. 207
- 3) Vgl. Kant, Immanuel: a.a.O., S. 68 f. (Ausgabe B, S. 34 f.)
- 4) Ebenda, S. 99 (Ausgabe B, S. 75)
- 5) Ebenda, S. 277 (Ausgabe B, S. 314)
- 6) Ebenda, S. 99 (Ausgabe B, S. 75); in der Literatur wird diese ursprüngliche Fassung häufig in folgender Definition angeführt: "Begriffe ohne Anschauung sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind."

Nur bei einem guten Vorstellungsvermögen, einem funktionsfähigen Denkvermögen und Gedächtnis, nur bei einem gewissen Intelligenzgrad und durch Verstand und Vernunft erschließt der Schüler die Werte kaufmännischer Bildungsinhalte.

Diese Geistesfunktionen, die somit eine wichtige Bedingung für den Bildungswert darstellen, sind aber im Laufe der Entwicklung des Jugendlichen zwischen 14 und 20 Jahren unterschiedlich ausgeprägt und einer starken dem Wesen der Entwicklung entsprechenden Differenzierung und Strukturierung unterworfen¹⁾, worauf die Bildungsinhalte besonders auszurichten sind. Obwohl in der vor dem Jugendalter liegenden Vorpubertät der Schüler auch abstrakt denken lernt, das Denken also eine gewisse Vorstellungsunabhängigkeit erlangt²⁾, bildet sich dieses abstrakte Denkvermögen in der Pubertät bei weiblichen Schülern zwischen dem 13. und der ersten Hälfte des 15. Lebensjahres, bei männlichen Schülern zwischen dem 14. und dem 16. Lebensjahr³⁾ infolge der Unsicherheit und Ungeübtheit des Schülers erst langsam heraus. Der Schüler ist im kaufmännischen Unterricht also erst nach längerer Übung fähig, abstrakte betriebswirtschaftliche oder buchhalterische Bildungsinhalte zu erfassen. Zunächst erfolgt ein Fortschritt in der logisch-exakten Begriffsbildung und im schlußfolgernden Denken⁴⁾. Im Zuge des "Nach-innen-Wendens" des Schülers in der Pubertät entdeckt dieser sein seelisches Ich und sucht zugleich die kritische Auseinandersetzung mit dem fremden Seelenleben. Damit bildet sich das geisteswissenschaftlich-verstehende Denken heraus. Der Schüler wird "reif für die verstehende Deutung des Geistigen, sowohl des subjektiv Geistigen im Einzelmenschen wie des objektiv Geistigen in der Kultur"⁵⁾.

1) Vgl. Remplein, meinz: a.a.O., S. 22 ff.

2) Vgl. ebenda, S. 403

3) Vgl. ebenda, S. 396; Remplein teilte das Jugendalter in Vorpubertät, Pubertät, Jugendkrise und Adoleszenz auf, dem wir uns hier anschließen wollen (vgl. ebenda, S. 392 ff.).

4) Vgl. ebenda, S. 404

5) Ebenda, S. 465

Die Denk- und Intelligenzentwicklung ist mit der Pubertät im wesentlichen beendet¹⁾. Insbesondere die Berufsschule darf nicht der Gefahr erliegen, nur das konkret-anschauliche Denken zu fördern; sie muß auch das abstrakt-begriffliche und schlußfolgernde Denken üben, da sonst diese Denkanlage verkümmert mit der Folge einer geistigen Unbeweglichkeit des Schülers. Die Denkfunktionen können im Jugendalter in der Jugendkrise (vom 15. bis zum 16. Lebensjahr bei weiblichen, vom 16. bis zum 17. Lebensjahr bei männlichen Schülern)²⁾ eine Beeinträchtigung erfahren, deren Gründe vorwiegend in einer mangelnden Konzentrationsfähigkeit und Unaufmerksamkeit liegen, also nur vorübergehender Natur und durch entsprechende Maßnahmen abzuschwächen sind.

Eine das Denken hemmende Jugendeigentümlichkeit stellt die eidetische Veranlagung dar, die gekennzeichnet ist durch eine starke Betonung des Sinneslebens insbesondere auf Grund der den Sinneswahrnehmungen entsprechenden fiktiven Anschauungsbilder, durch ein echtes Bildsehen und der damit verbundenen mangelnden Fähigkeit zu abstraktem Denken³⁾. Da wir in der Pubertät, vor allem bis zum 17. Lebensjahr und vorwiegend bei Mädchen, noch mit einer das abstrakte Denken beeinflussenden eidetischen Anlage zu rechnen haben⁴⁾, ergibt sich hieraus für die Berufs- und Berufsfachschulen die Notwendigkeit, die zeitweise eingeschränkte Bildungsfähigkeit der Schüler zu erkennen und die Bildungsinhalte daran auszurichten sowie geistige Überforderungen zu vermeiden, um möglichst hohe Bildungswerte auch in diesem Entwicklungsstadium zu erschließen.

Wie schon erwähnt, läßt sich das geistige Reifen vom körperlichen oder physischen Wachstum nicht trennen. vielmehr bestehen hier starke Wechselbeziehungen. Für unsere Untersuchung ist hauptsächlich das Problem der Akzeleration, der Entwicklungsbeschleunigung im Jugendalter anzuführen, und zwar

- 1) Vgl. Remplein, Heinz: a.a.O., S. 523
- 2) Vgl. Busemann, Adolf: Krisenjahre im Ablauf der menschlichen Jugend, 2. Aufl., Ratingen o.J. (1959), S. 124 ff.
- 3) Vgl. Jaensch, Erich Rudolf: Die Eidetik und die typologische Forschungsmethode, Leipzig 1925, S. 67
- 4) Vgl. ebenda, S. 31 ff. und Kroh, O.: Subjektive Anschauungsbilder bei Jugendlichen, Göttingen 1922, S. 16 ff.

insbesondere die säkulare Akzeleration im Gegensatz zur individuellen, atypischen Entwicklungsbeschleunigung einzelner Schüler. Diese säkulare Akzeleration bezeichnet die - vorwiegend in den 30iger Jahren ausgeprägte und heute an Intensität nachlassende - sprunghafte Entwicklungsbeschleunigung der Jugend, die in einem längeren Größenwachstum und einem früheren sexuellen Reifen zum Ausdruck kommt¹⁾. Häufig wurde auf Grund der körperlichen Entwicklungsbeschleunigung auf eine entsprechende geistige Retardierung oder Entwicklungsverzögerung geschlossen. Nach den Untersuchungen von Bennholdt-Thomsen und vor allem von Udo Undeutsch²⁾ kann diese Auffassung aber nicht mehr aufrecht erhalten werden. Undeutsch entgegnet: "Von einem Absinken der intellektuellen Leistungsfähigkeit kann keine Rede sein. Selbst für einen Begabungswandel sind kaum Anzeichen vorhanden. Lediglich die Interessenrichtung der Jugendlichen unterliegt zeitbedingten Einflüssen."³⁾ Wenn also die Bildungsfähigkeit hinsichtlich der geistigen Anlagen unvermindert geblieben ist, ergibt sich für den kaufmännischen Unterricht die Notwendigkeit, der Interessenrichtung des Schülers kaufmännischer Schulen Rechnung zu tragen.

ac) Die Bildungsfähigkeit und die emotionalen Kräfte

In den Gefühlen prägt sich das seelische Erleben am stärksten aus. Sie geben den Erlebnissen des Schmerzes, der Angst, des Glücks und der Pflicht die Dynamik und Wärme und sie durchsetzen die Sinnes- und Geistesfunktionen⁴⁾. Beim Pubertätwerden beeinflusst das Gefühl die Denkakte so sehr, daß nach Remplein von einem Subjektivismus der Auffassung gesprochen werden kann. Andererseits ist der Schüler durch eine größere Gefühlsansprechbarkeit für Wertgehalte zu begeistern - wenn auch meist nur kurzfristig - und so auch zu Denkakten anzuregen⁵⁾. Aller-

1) Vgl. Brandt, Gustav A.: a.a.O., S. 104

2) Vgl. Undeutsch, Udo: Die psychische Entwicklung der heutigen Jugend. Überblick zur wissenschaftlichen Jugendkunde, Bd. 17, hg. vom Deutschen Jugendinstitut, München o.J. (1966), S. 14 ff. und derselbe: Das Verhältnis von körperlicher und seelischer Entwicklung. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 3: Entwicklungspsychologie, hg. von Hans Thomae, 2. Aufl., Göttingen o.J. (1959), S. 329 ff.

3) Derselbe: Die psychische Entwicklung der heutigen Jugend, a.a.O., S. 78

4) Vgl. Brandt, Gustav A.: a.a.O., S. 64

5) Vgl. Remplein, Heinz: a.a.O., S. 507

dings trägt der Berufsschüler auch schon eine realistische, durch die Berufswelt geprägte Haltung zur Schau, die die Begeisterungsfähigkeit in engen Grenzen hält.

Erst die für die Adoleszenz (zweite Hälfte des 16. bis zum 20. Lebensjahr bei weiblichen, 17. bis zum 21. Lebensjahr bei männlichen Schülern) typische Nachaußenwendung führt zu einer Versachlichung des Denkens und zu einer Beruhigung der Gefühlserregbarkeit. Denken und Fühlen treten in ein ausgeglicheneres Verhältnis und eine objektivere Beurteilung der Geschehnisse, ein kritisch betrachtetes realistisches Weltbild herrscht vor¹⁾. Der Schüler lernt, Gefühlsurteile rational zu fundieren.

Der Lehrer hat auf ein möglichst spannungsfreies Verhältnis zwischen Denken und Fühlen zu achten. Denken und Fühlen sollen sich zum Erreichen des Unterrichtszieles unterstützen und nicht hemmen. Zu stark ausgeprägtes Angstgefühl, z.B. hervorgerufen durch eine autoritative Lehrerhaltung, können die Denkfunktionen völlig lähmen.

b) Die Bildungsbereitschaft

Die Bildungsbereitschaft kennzeichnet die aufgeschlossene Einstellung des Schülers gegenüber bildenden Einflüssen. Sie umschließt die Bildungsantriebe und Bildungsinteressen sowie den Bildungswillen. Im Gegensatz zur Bildungsfähigkeit ist die Bildungswilligkeit meist kurzdauernden Schwankungen unterworfen, die vielfach durch gegensätzliche Antriebserlebnisse hervorgerufen werden (z.B. Entscheidung zwischen Lernen und Freizeitbeschäftigung).

1) Vgl. Remplein, Heinz: a.a.O., S. 524

ba) Die Bildungsantriebe

Die Bildungsantriebe sind wie die Gefühle, Bildungsinteressen und der Bildungswille psychische Kräfte¹⁾, die dem Schüler die aktive, aufgeschlossene und dynamische Natur verleihen. Obwohl die Gefühle eng mit den Triebfedern verknüpft sind, zählen wir die Gefühle nicht zur Bildungsbereitschaft, weil sie die Bildungsfähigkeit in wesentlich stärkerem Maße und in schwankender Weise während der eigentlichen Funktion des Wahrnehmens, Vorstellens und Denkens beeinflussen können. Die Bildungsantriebe, Bildungsinteressen und der Bildungswille geben jedoch als die eigentlichen Kräfte von vornherein den Anstoß dazu, die psychischen Funktionen Wahrnehmung, Gedächtnis, Denken mit dem Ziele der Bildung des Schülers in Aktion treten zu lassen. Diese Kräfte sind auch nicht solchen Schwankungen wie die Gefühle unterworfen, denn der Bildungsantrieb, das Bildungsinteresse und der Bildungswille bleiben in der Regel im Grunde und auf lange Sicht bestehen, sie orientieren sich im Laufe der Zeit gegebenenfalls nur an anderen Bildungsinhalten.

Bildungsantriebe entstehen autogen und sie können als innerer geistiger Drang, der den Schüler zu bewußtem Lernen und Bilden treibt, erlebt werden²⁾. Dieser Drang wird von den geistlichen Triebfedern im Menschen bewirkt. Bis zur Jugendkrise und Adoleszenz, in der eine Beruhigung der Antriebe erfolgt, können sinnliche und geistige Triebe in krasser Ambivalenz stehen. Dies hat eine unausgeglichene Schülerstruktur zur Folge. Den Schülern der Berufs- und Berufsfachschulen ist daher ein gewisser innerer Halt zu bieten und ein innerer Orientierungspunkt, an dem sie ihre Antriebe, insbesondere die Bildungsantriebe, ausrichten können.

bb) Das Bildungsinteresse

Bildungsantriebe und Bildungsinteresse haben vieles gemeinsam. Während aber die Bildungsantriebe nur dynamische Momente zum

1) Vgl. Rohrer, Hubert: a.a.O., S. 356 ff.

2) Vgl. analoge Definition des Triebes bei demselben: a.a.O., S. 362 ff. und bei Brandt, Gustav A.: a.a.O., S. 59

Aktivieren der psychischen Funktionen darstellen, können die Bildungsinteressen als weiterentwickelte Form der Bildungsantriebe umfassender auf größere Bereiche bezogen und von längerer Dauer sein. Die Bildungsinteressen bedingen zudem einen hohen Entwicklungsgrad der psychischen Funktionen¹⁾. Es besteht also ein enger Entwicklungszusammenhang zwischen psychischen Funktionen und Interessen im allgemeinen und Bildungsinteressen im besonderen. Sie gilt es daher im Schüler zu wecken und zu erhalten, denn sie sind eine grundlegende Voraussetzung für das Entstehen von Bildungswerten. Ein ebenso wichtiges Element der Bildungsbereitschaft stellen aber der Bildungswille und die Willenskraft des Schülers dar.

bc) Der Bildungswille

Der Bildungswille ist dann vorhanden, wenn der Schüler in klar bewußtem Erleben und mit voller innerer Zustimmung die Entscheidung mit dem Ziel fällt, sich zu bilden²⁾. Der Schüler muß sich also des Zieles - seiner Bildungsabsicht - bewußt sein und sich zudem mit einem Antriebserlebnis - einer oder mehreren Triebfedern - identifizieren³⁾.

Die Bildungsabsicht kann je nach Stärke der Willenskraft des Schülers verwirklicht werden. Wesentlich bestimmt wird die Willenskraft von den Triebfedern und dem Interesse, zudem aber auch von den ausschließlich anlagebedingten Faktoren Lebensenergie, Ausdauer und Vitalkraft⁴⁾. Die Willenskraft ist keine eigenständige seelische Energie, sondern die vom Schüler zum Einsatz gebrachte Kraft der Antriebe und Interessen⁵⁾. Ebenso wie beim Bildungsinteresse besteht auch zwischen dem Bildungswillen und den psychischen Funktionen ein Entwicklungszusammenhang. In der Pubertät erwacht im Jugendlichen das Bewußtsein, Gefühls- und Triebregungen durch die Willenskraft zu ordnen und zu beherrschen⁶⁾.

1) Vgl. Rohrer, Hubert: a.a.O., S. 500

2) Vgl. analoge Definition des Wollens bei demselben: a.a.O., S. 450

3) Vgl. Brandt, Gustav A.: a.a.O., S. 71 f.

4) Vgl. ebenda, S. 73

5) Vgl. Rohrer, Hubert: a.a.O., S. 452

6) Vgl. Remplein, Heinz: a.a.O., S. 485

Das Wertstreben ruft "den Willen zur Selbstgestaltung und Selbsterziehung auf den Plan, der eine ... Erstarkung der inneren Willenshaltung zur Folge hat"¹⁾.

In der Adoleszenz erfolgt durch das Nachaußenwenden des Jugendlichen ein Festigen und Stärken der äußeren Willenshaltung. Der Schüler macht sich die äußere Lebenswirklichkeit verfügbar und er erobert sie²⁾. Gerade dem Berufsfachschüler fehlt mitunter noch der innere Antrieb, der ihn auf die Notwendigkeit wirtschaftlicher Bildungsinhalte hinweist. Es ist darum nicht leicht, ihn zur Wirtschaft hin zu erziehen und seine Bildungsbereitschaft und seinen Bildungswillen für die kaufmännisch-wirtschaftlichen Bildungswerte zu erschließen³⁾.

Bei den Berufsschülern entspricht einem häufig anzutreffenden erhöhten Grad der Selbstsicherheit längst nicht in allen Fällen eine größere Leistungsbereitschaft und ein gesteigertes Leistungsvermögen⁴⁾. Die Besucher der Fachschulen, insbesondere der Höheren Wirtschaftsfachschulen, bringen hingegen schon die Erkenntnis mit, daß überdurchschnittliches Können nur durch eine Verbindung von praktischer Arbeit mit der Fähigkeit, theoretische Zusammenhänge zu überschauen und auszuwerten, zu erreichen ist⁵⁾.

Hieraus ersehen wir, daß in besonderem Maße die Schüler der Berufsfach- und Berufsschulen in ihrer Willenskraft zu stärken sind.

Der Schüler ist in seiner Willenskraft einerseits nicht zu gängeln, sondern es sollte ihm eine Hilfe zur "Selbst-Hilfe" und zur "Selbst-Bildung"⁶⁾ gegeben werden. Andererseits darf

1) Remplein, Heinz: a.a.O., S. 519

2) Vgl. ebenda, S. 553

3) Vgl. Löbner, Walther: Formen und Inhalte der Wirtschafts-
erziehung an Wirtschaftsschulen. In: Grundfragen der Er-
ziehung für Beruf und Wirtschaft, hg. von Friedrich Feld,
Stuttgart-Berlin 1939, S. 172

4) Vgl. ebenda, S. 171

5) Vgl. ebenda, S. 172

6) Pöggeler, Franz: Einführung in die Andragogik, Ratingen
o.J. (1957), S. 107

der Schüler nicht überschätzt werden; dies würde noch größere Bildungsunlust hervorrufen, wobei die Ambivalenz des Bildungsantriebs schon zu groß sein kann.

Der Lehrer hat insbesondere darauf zu achten, daß Ermüdungszustände der Schüler, die die Willenskraft lähmen, vermieden werden, denn die Aufmerksamkeit als Aktivitätsgrad der psychischen Funktionen ist beim Zustandekommen der Wahrnehmungen, der Vorstellungen und des Denkens entscheidend.

Grundlegende Bedingung für das Entstehen der Bildungswerte unter psychologischem Aspekt sind in zusammenfassender Sicht das Stärken der Bildungsbereitschaft, der Bildungsantriebe, des Bildungsinteresses und des Bildungswillens sowie die Sorge um die Bildungsfähigkeit als Funktionstüchtigkeit der Sinnes- und Geistesfunktionen.

Betrachteten wir den Schüler im Hinblick auf die Bedingungen für das Entstehen der Bildungswerte bisher unter pädagogischem und psychologischem Aspekt, so soll nun der Schüler noch unter dem soziologischen Aspekt als Individuum und in der Schulklasse untersucht werden.

3. Soziologische Bedingungen

a) Der Schüler als soziales Individuum

In engem Zusammenhang und in enger Wechselwirkung mit dem psychischen Reifen stehen die sozialen Reifungsvorgänge, die wie die psychischen Vorgänge wesentlich von den physischen Entwicklungserscheinungen beeinflusst werden. Da Bildungswerte aber nur entstehen können, wenn der Schüler in der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt dazu fähig und willig ist, können wir den soziologischen Aspekt nicht vernachlässigen.

Die sozialen Reifungsvorgänge des Schülers als Individuum, die - wie wir noch herausstellen - stark vom Elternhaus, von Freizeitgruppen (Jugendgruppe, Sportverein) und anderen Umweltfaktoren beeinflusst werden, sowie das Verhältnis des Schülers zur Schule führen nicht kontinuierlich zum Hinein-

wachsen in das Leben als voll verantwortlicher, entscheidungsfreudiger und anpassungsfähiger Rollenträger, sondern sie sind entsprechend den Krisen- oder Trotzperioden auf psychischem Gebiet durch Übergangsphasen gekennzeichnet. Daß es in unserem technisierten Zeitalter mit seinem gelockerten sozialen Ordnungsgefüge und mangelnden Orientierungsmöglichkeiten dem Jugendlichen weit schwerer fällt als früher, in eine soziale Rolle hineinzuwachsen, steht fest. Der Berufsschüler ist daher heute auch in der Regel später reif für eine betriebliche Berufsausbildung.

Spranger unterscheidet drei charakteristische Formen des Übergangs zur sozialen Reife, die wir hinsichtlich des Schullebens untersuchen wollen, und zwar kennt er die resignierte Eingliederung (Anpassung), die Kollisionen mit der Gesellschaft der Erwachsenen (Widerstand) und die sog. Sezession¹⁾. Jugendlichen, die sich resigniert in das Schulleben eingliedern und welche die an sie herangetragenen Bildungsinhalte willensschwach und energielos ohne Auseinandersetzung mit dem Stoff über sich ergehen lassen, ist besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Sie verfallen sehr leicht in Interesselosigkeit und Schulumüdigkeit. Ihre Aufnahmefähigkeit für bildende Werte kann sehr gering werden. Diese resignierte Eingliederung ist u.a. durch einen zu autoritären Führungsstil in der Schule, aber auch im Betrieb und im Elternhaus bedingt²⁾. Im Schüler muß daher Selbstvertrauen erweckt werden, um die Willenskraft und die Aktivität wieder erstarken zu lassen, denn sonst kann es sehr leicht zu bleibenden gefährlichen Beeinträchtigungen des jungen Menschen kommen.

Die Kollisionen mit der Umwelt, in der Schule insbesondere mit dem Lehrer, sind in der Reifezeit ein Anzeichen der unvermeidlichen Umweltauseinandersetzung des Schülers³⁾. Sie sind notwendig, um zur sozialen Reife zu gelangen und sollten von den Lehrern nicht immer als mangelnde Achtung ihrer Autorität aufgefaßt werden. Der Widerstand des Schülers gegen das

1) Vgl. Spranger, Eduard: Psychologie des Jugendalters, 12. Aufl., Heidelberg 1929, S. 146 ff.

2) Vgl. Schlieper, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 49

3) Vgl. ebenda, S. 50

bildende Geschehen ist vielmehr für eine fruchtbare Auseinandersetzung mit dem Bildungsstoff zu nutzen. Bricht der Lehrer den Widerstand des Schülers gewaltsam, kann er den Schüler leicht in die Rolle einer negativen Einstellung zur Schule und zu einer überbetonten kritischen Haltung gegenüber der Umwelt drängen. Dadurch hemmt der Lehrer auch die sozialen Reifungsvorgänge.

Die Sezession oder das Ausweichen des Schülers in eine andere Welt ist weitgehend dadurch bedingt, daß ihn die Bildungsgehalte im Unterricht nicht ansprechen oder daß er nicht die nötige Anerkennung und Geltung in der Schule findet. Es gibt aber zahlreiche methodische Hilfen (Arbeitsgemeinschaften, Übungskontore), dieser Gefahr des Ausweichens und damit der völligen Desinteressiertheit am Schulleben zu begegnen. Von grundlegender Bedingung in soziologischer Sicht ist es daher, die Schwierigkeiten des Schülers im Hinblick auf seine Einordnung und Orientierung in der Welt zu erkennen und ihn dabei zu unterstützen.

b) Der Schüler in der Schulklasse

Die Ansprüche und Forderungen an die Schule von seiten des Staates, der Gemeinde, Kirche, Wirtschaft, Hochschule und Lehrerschaft, aber auch der Eltern sind so mannigfaltig und nicht klar durchschaubar, daß wir diese den Stil einer Schule und Schulklasse prägenden Einflüsse außer acht lassen. Wir können deshalb von ihnen absehen, weil jede Schulklasse weitgehend unabhängig von diesen äußeren Einflüssen ihren eigenen Stil, ihren "Klassengeist" bewahrt, der im Rahmen unserer Betrachtungen von wesentlich größerer Bedeutung ist als die obenerwähnten Außeneinflüsse und somit eine weit wichtigere Bedingung für das Entstehen von Bildungswerten darstellt.

Hinsichtlich der äußeren Zusammensetzung der Schulklasse können wir die Faktoren Klassengröße, soziale Herkunft, Konfession und Geschlecht der Schüler unterscheiden, die von großer Bedeutung für die "innere Zusammensetzung", den Klassengeist

sind. Die soziale Eingliederung des Schülers in den Klassenverband wirft immer wieder Probleme auf, denn gegenüber "der Ganzheitlichkeit der Lebensbezüge und -vollzüge im Primärgebilde Familie begegnen dem jungen Menschen" in der Schule "distanzierende, abstrahierende, letztlich an wissenschaftlichen Denkformen ausgerichtete Sachbezüge und Methoden der Darstellung und Erfassung"¹⁾.

ba) Klassengröße

Je größer und daher je differenzierter eine Klasse, desto schwerer wird sie sich zu einer voll integrierten Gruppe formen²⁾, desto größer werden auch die Spannungen zwischen den Schülern und die Unruhe in einer Klasse sein. Zudem besteht bei großen Klassen die Gefahr, daß die Schüler zu einem Kollektiv absinken, in dem der einzelne die Selbständigkeit in kritischem Denken und Handeln und die persönliche Verantwortung verloren hat³⁾. Dieses Absinken in einen primitiven Massengeist ist daher zu vermeiden.

bb) Soziale Herkunft der Schüler

Durch eine "relative Nivellierung der Klassen- und Schichtenunterschiede" bildete sich als "tragende Schicht der gegenwärtigen Gesellschaftsverfassung" eine "sich verhältnismäßig wenig unterscheidende kleinbürgerlich-mittelständische Schicht"⁴⁾ heraus. Aus dieser Sicht könnten daher unter den Schülern keine größeren Spannungen mehr auftauchen. Wenn nicht insbesondere vom Elternhaus bewußt betonter Standesdünkel dazu führt, dem Schüler den Umgang z.B. mit Arbeiterkindern zu verbieten, kann hier ein partnerschaftliches Verhältnis unter den Schülern - gleich welcher Herkunft - entstehen.

1) Wurzbacher, Gerhard: Beruf und Schule als Faktoren soziokultureller und personaler Strukturierung und Veränderung. In: Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren. Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. II, hg. von Theodor Scharmann u.a., Stuttgart 1966, S. 98 (beide Zitate)

2) Vgl. Ruppert, J. P.: Sozialpsychologie der Schule und der Schulklasse. In: Pädagogische Psychologie für höhere Schulen, hg. von Kurt Strunz, 3. Aufl., München-Basel 1964, S. 410

3) Vgl. ebenda

4) Schelsky, Helmut: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, 2. Aufl., Würzburg 1959, S. 14 (sämtliche Zitate)

bc) Konfession der Schüler

Durch die "konkretistisch-realistische Lebenseinstellung"¹⁾ (sich unnötige und innerlich aufwendige Problematiken vom Leibe zu halten) sowie infolge der "Abneigung gegenüber dogmatischen und mystisch-spekulativen Glaubensformen" bleibt der heutigen von Schelsky sog. skeptischen "Generation trotz ihrer Offenheit gegenüber der Religion nur der Zugang zu einem nüchternen Christentum der Tat"²⁾. Diese Einstellung der Schüler hat zur Folge, daß in gemischt-konfessionellen Schulklassen die Toleranz im Hinblick auf den Andersgläubigen vorherrscht, die durch Arbeitsgemeinschaften und durch Diskussionen zu einem Verständnis und zur Achtung der anderen Konfession geführt werden kann und somit auch hier keine das schulische Leistungsklima beeinträchtigenden großen Spannungen auftreten lassen.

bd) Geschlechtliche Zusammensetzung der Schulklasse

Weitere Probleme und Spannungen können in gemischt-geschlechtlichen Klassen auftreten. Hier ist es leicht möglich, daß Schüler und Schülerinnen in zwei Abteilungen auseinanderfallen, die auch ein durch den unterschiedlichen Rhythmus im Reifungsprozeß zum Teil bedingtes differenziertes Leistungsniveau aufweisen³⁾. Im allgemeinen treffen wir aber nach J. P. Ruppert eine im ganzen gelöstere Atmosphäre mit einem Ton an, der freundlicher, sachlicher und auch in größerem Maße überwacht ist⁴⁾.

be) Zusammensetzung der Klasse nach Berufsgruppen

Bei gemischt-beruflichen Klassen kann eine starke Heterogenität festgestellt werden, bei der die bildenden Wirkungen auch infolge der Schwierigkeit der Lehrgutauswahl abgeschwächt zur Geltung kommen.

1) Schelsky, Helmut: Die skeptische Generation, Düsseldorf-Köln o.J. (1963), S. 376

2) Ebenda, S. 377 (beide Zitate)

3) Vgl. Ruppert, J. P.: Sozialpsychologie der Schule und der Schulklasse, a.a.O., S. 410

4) Vgl. ebenda, S. 409

Die obengenannten äußeren Faktoren bestimmen den Klassengeist oder die Klassenatmosphäre, die natürlich auch von der Lehrerpersönlichkeit in starkem Maße abhängt.

bf) Der Klassegeist

Der Klassegeist ist an der Atmosphäre in einer Klasse erkennbar, die zwar nicht immer in gleichem Maße und je nach Lehrerpersönlichkeit stark schwankend zutage tritt. Es lassen sich jedoch vielfach bestimmte Grundzüge des Klassegeistes feststellen. Wir können insofern unterscheiden zwischen zweck- und leistungsbetonten Klassen, musisch-gestaltenden Klassen und destruktiv-unproduktiven Klassen, die jedoch nie in reiner Form vorkommen, wie wir sie hier der Deutlichkeit halber mit Ruppert herausstellen¹⁾.

In den zweck- und leistungsbetonten Klassen herrscht ein sachlicher, auf bestimmte Ziele gerichteter Leistungsbetrieb. Die Schüler bilden eine Leistungsgemeinschaft, die erfolgreicher und zielbewußter als andere Klassen arbeiten kann. Die unterrichtlichen Erfolge sind Ansporn zu weiteren Bildungsbemühungen. Sie heben das Selbstvertrauen, sie steigern das Zugehörigkeitsgefühl des einzelnen und damit die kameradschaftlichen Beziehungen innerhalb der Lerngemeinschaft. Der Lerner kann aber auch zu einer Überspannung der Leistungsanforderungen führen, zu einer überreizten, aggressiven Atmosphäre, Rivalität und Eigensucht. Ferner bilden sich Ranggruppen, in die der einzelne auf Grund seiner Schulleistungen eingestuft wird. Dadurch entsteht eine Gruppe der schwachen Schüler als Außenseitergruppe, die sich mit der Klasse nicht mehr identifiziert und desinteressiert den bildenden Werten gegenübersteht.

Der Bildungserfolg ist aber von einer spannungsfreien Klassenatmosphäre, in der sich die Fähigkeiten des Schülers voll entfalten können, abhängig. Das zielbewußte Leistungsstreben führt auch zu einem oberflächlichen "Verarbeiten" der Bildungsstoffe ohne intensives echtes Bildungserlebnis und zu mangeln-

¹⁾ Vgl. Ruppert, J. P.: Sozialpsychologie der Schule und der Schulklasse, a.a.O., S. 411 ff.

dem produktivem Denken.

Diese Nachteile treffen wir in musisch-gestaltenden Klassen nicht an. Hier herrscht nicht das sachliche Leistungsdenken, sondern ein schöpferisches, gestaltendes Tun vor. Hier wird der Gefahr eines Zweckdenkens, der Vermassung und Entseelung Einhalt geboten¹⁾. Leider ist dieser Klassengeist in unserem heutigen Bildungswesen, bei überfüllten Lehr- und Stoffplänen und einem Prüfungs- und Berechtigungswesen oft gar nicht zu erreichen, so daß wir die Möglichkeiten, die sich durch musisch-gestaltendes Tun bieten, auch im kaufmännischen Unterricht nicht recht nutzen können.

Der passiv-unproduktive Klassengeist kann durch die Unterrichtsweise des Lehrers, durch eine "revoltierende Minderheit", zu große Klassen oder durch eine zu stark differenzierte Schülerschaft insbesondere in sozialer Sicht bedingt sein. Er äußert sich in einer ablehnenden Haltung gegenüber Bildungshilfen. Wir bezeichnen diesen Klassengeist, der jegliche Bildungsbemühungen im Keime erstickt, als destruktiv. Hier bedarf es einer großen Geschicklichkeit des Lehrers, die Klasse zu einer produktiven Gemeinschaft zusammenzuführen. Sonst muß eine solche Klasse verkleinert oder umstrukturiert werden, um eine homogenere Schülerschaft zu bilden. Zur richtigen Strukturierung der Schulklasse bietet sich das Soziogramm, das die sozialen Beziehungen der Schülergruppen mit ihren freund- und feindschaftlichen Verhältnissen aufzeigt, als große Hilfe an.

Die erwähnten drei Formen der Klassenatmosphäre zeigten, wie wichtig sie für den Bildungsakt sind. Es gilt hier, die ~~zu~~ ^{zu} ~~den~~ ^{die} Faktoren (Größe, Zusammensetzung der Klasse nach Herkunft, Geschlecht, Konfession) in optimaler Weise bei der Klasseneinteilung zu berücksichtigen, die Vorteile eines zielstrebigem Leistungsbewußtseins zu nutzen und auch den kaufmännischen Unterricht mit musischen Inhalten anzureichern. Nur dann ist eine weitere Bedingung erfüllt, die zum Entstehen von Bildungswerten beiträgt.

1) Vgl. Ruppert, J. P.: Sozialpsychologie der Schule und der Schulklasse, a.a.O., S. 415 f.

II. Die Bildungsgehalte

Im Rahmen des Erforschens der Bedingungen, unter denen Bildungswerte entstehen, betrachten wir die Bildungsgehalte der kaufmännischen Unterrichtsfächer unter didaktischen und methodischen Gesichtspunkten. Hieraus ergeben sich Bedingungen hinsichtlich der Stoffauswahl und des methodischen Gestaltens der kaufmännischen Lehrinhalte. Dabei ist es nur möglich, auf Grundsätzliches einzugehen, das insbesondere für kaufmännische, aber auch zumindest für wirtschaftsbezogene Unterrichtsfächer gilt.

Der versuch, die zeitliche Ordnung der Unterrichtsstoffe in der Stundentafel und im Stundenplan hinsichtlich ihres Einwirkens auf die Bildungswerte darzustellen, würde im Rahmen dieser Untersuchung infolge der vielfältigen Möglichkeiten zu weit führen.

Die Stoffgliederung als Bedingung der Bildungswerte berücksichtigen wir bei den einzelnen Unterrichtsfächern wie auch ansatzhaft die Koordinierung der Unterrichtsstoffe im Lehrplan, aber nur insoweit, als sie für das Entstehen der bildenden Werte von Belang ist.

1. Prinzipien der Stoffauswahl

Sollen Bildungswerte entstehen, müssen folgende Prinzipien der Stoffauswahl beachtet werden:

a) Das Prinzip des Übereinstimmens von Bildungsstoff und Bildungsideal

Nur denjenigen Lehrinhalten kann bildende Wirkung zugesprochen werden, die dem dominierenden Bildungsideal oder dem Wertbewußtsein einer Zeit entsprechen¹⁾. In unserem betont wirtschaftlich-technischen Zeitalter wird auch den kaufmännischen Unterrichtsfächern in zunehmendem Maße trotz des nachwirkenden humanistischen Bildungsideals ein großer Bildungswert beigemessen. Nur die kaufmännischen Lehrinhalte sind

1) Vgl. S. 34 f.

somit auszuwählen, die einen Beitrag zur Formung der verantwortungsvollen Persönlichkeit im Wirtschaftsleben leisten und nicht nur dem Abrichten zum egoistischen Wirtschaftsmenschen dienen.

- b) Das Prinzip der stofflich-materialen, psychisch- und physisch-funktionalen u n d ethisch-charakterlichen Werthaltigkeit¹⁾

Nur wenn den kaufmännischen Lehrinhalten neben den stofflich-materialen auch psychisch- und physisch-funktionale und vor allem direkt oder indirekt ethisch-charakterliche Bildungswerte immanent sind, sollten sie für den kaufmännischen Unterricht ausgewählt werden. Daß die kaufmännischen Unterrichtsfächer sittliche Bezüge aufweisen, werden die noch folgenden Untersuchungen über den Bildungswert der kaufmännischen Unterrichtsfächer zeigen. Da alles kaufmännisch-wirtschaftliche Handeln und Denken sittlicher Normierung als dem eigentlich höchsten Lebenssinn entsprechen muß, ist besonderer Wert auf die Auswahl nach dem den kaufmännischen Unterrichtsinhalten immanenten ethisch-charakterlichen Bildungswert zu legen, denn das Sittliche gibt den bildenden Werten erst das notwendige geistige Fundament. "Der Kampf um den echten Bildungsgehalt muß" nach Eduard Spranger "von jeder Generation und von jedem denkenden Erzieher immer wieder ausgefochten werden. Diese Auseinandersetzungen sind fruchtbar, sofern sie sich in einem höheren Stile vollziehen als in dem des Kampfes aller Fächer mit allen - um eine Stunde im Lehrplan mehr!"²⁾

- c) Das Prinzip der Lebensbezogenheit und der beruflichen Anwendbarkeit

Dem Bildungsziel entsprechend haben die Berufsschulen und die Berufsfachschulen eine vorwiegend auf das wirtschaftliche Leben bezogene, wirklichkeitsnahe Bildung zu vermitteln. Danach ist die Auswahl der Bildungsgehalte auszurichten, wobei allerdings nicht in ein zu enges Nützlichkeitsdenken verfallen

1) Vgl. "Grundsatz der sittlichen Werthaltigkeit" bei Schlieper, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 59 ff.

2) Spranger, Eduard: Der geborene Erzieher, Heidelberg 1958, S. 79 (beide Zitate)

werden darf. Dies gilt auch für das Prinzip der beruflichen Anwendbarkeit. Der Unterrichtsstoff muß insbesondere in den Berufsschulen für den zukünftigen Beruf des Schülers und mit Bezug auf die örtlichen Verhältnisse charakteristisch, er muß aktuell und von Interesse für den Beruf sein¹⁾. Kurzum, die Schule sollte dem Schüler durch ein ausgewähltes Bildungsgut vorwiegend diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten nahebringen, die er in seinem Beruf anwenden kann. Vielfach ist der Schüler dieser Schulen nur an solchen beruflich bezogenen Inhalten interessiert.

d) Das Prinzip der Bedeutsamkeit und des Geeignetseins für das betreffende Unterrichtsfach

Dieses nicht nur spezifisch für kaufmännische Unterrichtsfächer geltende Prinzip fordert eine exemplarische Stoffauswahl unter Außerachtlassen alles Unwesentlichen und Ungeeigneten, um das Ziel des Unterrichtsfaches und damit die ihm immanenten Bildungswerte möglichst umfassend, klar und auf geradlinigem Wege zu erschließen. Eindeutig fordert hier Friedrich Schlieper unter dem "Grundsatz der stofflichen Zielklarheit ... eine Auswahl des Bildungsgutes unter strenger Ausrichtung auf das fachliche Unterrichtsziel"²⁾. Sollen die Bildungswerte eines Unterrichtsfaches also voll wirksam, pädagogisch fruchtbar und nicht durch ein Übermaß an Stofffülle in Frage gestellt werden, muß dieses Prinzip der Stoffauswahl Beachtung finden. Dieses Prinzip der Bedeutsamkeit oder des "Bedeutenden" im Sinne Heinrich Weinstocks³⁾ schließt die Prinzipien der "Konzentration" nach Georg Kerschensteiner⁴⁾, des "Elementaren" von Eduard Spranger⁵⁾, des "Funda-

1) Vgl. Schlieper, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 60

2) Ebenda

3) Weinstock, Heinrich: Realer Humanismus, a.a.O., S. 114

4) Kerschensteiner, Georg: Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes, a.a.O., S. 125

5) Spranger, Eduard: Die Fruchtbarkeit des Elementaren. In: Pädagogische Perspektiven, 5. Aufl., Heidelberg 1958, S. 87 ff.

mentalen" im Sinne Wilhelm Flitners¹⁾, des "Exemplarischen" insbesondere von Josef Derbolav, Martin Wagenschein und Hans Scheuerl²⁾ und des "Kategorialen" vor allem von Wolfgang Klafki³⁾ ein. Es hat heute nichts von seiner Bedeutung für das Entstehen bildender Werte eingebüßt.

- e) Das Prinzip des Übereinstimmens der Struktur der Bildungsstoffe mit der individuellen Lebensform des Schülers

Daß der Schüler im Bildungsakt nur solche Bildungsinhalte in bildende Werte umformt, die seiner Struktur entsprechen, hat Georg Kerschensteiner in seinem Grundaxiom des Bildungsprozesses dargelegt. Danach muß - soll ein Bildungswert entstehen - die geistige Struktur der Bildungsgüter "ganz oder teilweise der Struktur der jeweiligen Entwicklungsstufe der individuellen Lebensform adäquat"⁴⁾ sein.

Schlieper bezeichnet dieses Axiom als "Grundsatz der psychischen Gleichrichtung", der bei der Stoffauswahl zu beachten ist⁵⁾. Wir untersuchten schon im Kapitel über den Schüler⁶⁾ die Besucher kaufmännischer Schulen in pädagogischer, psychischer und soziologischer, in einer erweiterten Sicht und zeigten damit die Gesichtspunkte (z.B. Alter, Vorbildung, Geschlecht, Bildungsziel, geistiger, sozialer Reifungsgrad usw.) im einzelnen auf, die bei der Stoffauswahl mit zu berücksichtigen sind. Stimmt die Struktur des ausgewählten Bildungsgutes mit der des Schülers überein, dann nimmt er das Bildungsgut interessiert auf. Insofern ist der

1) Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik, a.a.O., S. 144 ff. und derselbe: Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode, Weinheim a.d.B. o.J. (1951), S. 40 ff.

2) Derbolav, Josef: Das "Exemplarische" im Bildungsraum des Gymnasiums, Düsseldorf 1957; Wagenschein, Martin: Das "Exemplarische Lehren" als ein Weg zur Erneuerung der höheren Schule. Schriften zur Schulreform, Heft 11, Hamburg 1954; derselbe: Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens, Weinheim a.d.B. 1959; Scheuerl, Hans: Die Exemplarische Lehre, Tübingen 1958

3) Klafki, Wolfgang: a.a.O.

4) Kerschensteiner, Georg: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, a.a.O., S. 71

5) Vgl. Schlieper, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 60 f.

6) Vgl. S. 36 ff.

Grundstein für das Entstehen eines Bildungswertes schon gelegt. Der Unterrichtsstoff soll dabei insbesondere vorbildungsadäquat und der geistigen Reife des Schülers adäquat sein.

2. Das methodische Gestalten

Handelte es sich bisher bei der didaktischen Frage der Stoffauswahl um die Suche nach den Bedingungen für die Auswahl geeigneter Bildungsgüter, so sollen bei der Frage des methodischen Gestaltens das "Wie" der Unterrichtsdurchführung, die ebenso notwendigen Bedingungen hinsichtlich des Unterrichtsverfahrens Berücksichtigung finden, die dem Schüler die bildenden Werte auf bestmögliche Weise nahebringen. Wenn wir bedenken, daß bei der Frage nach der richtigen Methode im wesentlichen die psychische Eigenart des Schülers mit der differenzierten Verlaufsform des Lernprozesses, die verschiedenartige Struktur des Bildungsgutes, die Zielsetzung des kaufmännischen Unterrichts, die Situation der Unterrichtsklasse, aber auch die Besonderheiten der Lehrerpersönlichkeit zu beachten sind, wird klar, daß es keine allgemeingültige "Bestmethode" gibt; ja sie kann von Unterrichtsstunde zu Unterrichtsstunde verschieden sein.

Die "Individuallage" (Pestalozzi) der Schüler, Lehrer und der Klasse läßt auch nicht zu, für eine bestimmte Klasse oder für einen bestimmten Unterrichtsstoff eine starre optimale Methode festzusetzen. Es ist daher nur möglich, Erfahrungstendenzen insofern herauszuarbeiten, daß ein bestimmter Stoff bei einer bestimmten Klassenstruktur im allgemeinen durch eine Methode oder durch eine Variation oder Kombination von Methoden am besten zu vermitteln ist.

Der methodische Ablauf einer Unterrichtsstunde wird im Sinne des optimalen Entfaltens der Bildungswerte - wenn wir die Gemeinsamkeiten des von Erich Dauenhauer¹⁾ für den Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen entwickelten Unterrichtsablaufs analog für den gesamten kaufmännischen Unterricht anwenden - von der Stufe des Wiederholens zur Stufe des Inter-

1) Vgl. Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, Rinteln-München o.J. (1966), S. 98 f., 131, 189 ff., 227 f.

esseeckens und der Zielangabe zur Stufe des Erarbeitens vordringen. Diese dritte Stufe führt vom anschaulichen Erfassen der Bildungsinhalte und dem Auswerten des Schülerwissens ausgehend zur Stufe des Denkens, dem Suchen, Vermuten und Erkennen, zum klärenden Ordnen und Formulieren der Erkenntnisse, und gipfelt im hohe Bildungswerte entfaltenden üben und Anwenden. Als letzte Stufe dient das Fixieren und Formulieren von Merksätzen und des Kernwissens einer Stunde, um erarbeitete Bildungsstoffe zu erhalten.

Dieser methodische Ablauf soll eine Unterrichtsmöglichkeit zum Entfalten der Bildungswerte darstellen, die kein streng schematisches Anwenden vorschreibt, sondern nur eine Orientierungsgrundlage in der vielfältigen methodischen Unterrichtspraxis sein kann.

Kennzeichnen wir die Grundtypen des Unterrichtsverfahrens nach W.J. Ruttmann als "darbietend-erklärend", "entwickelnd-darstellend" und "suchend-gestaltend"¹⁾, so können wir die Bedingung aufstellen, daß, je geistig reifer, bildungsfähiger und -williger die Schüler sind, desto mehr von dem die Schüler in eine passiv-aufnehmende Rolle drängenden monologischen "darbietend-erklärenden" Unterrichtsverfahren und dem fragebetonten dialogischen "entwickelnd-darstellenden" Unterrichtsverfahren abzugehen und zu dem die Schüler selbsttätigkeit fördernden "suchend-gestaltenden" Unterrichtsverfahren überzuleiten ist. Gängelt das "entwickelnd-darstellende" Unterrichtsverfahren den Schüler noch, durch gezielte Fragen in eine bestimmte Richtung zu denken, so fordert das "suchend-gestaltende" Unterrichtsverfahren den Schüler im Sinne des Arbeitsschulgedankens zu freier geistiger Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten und zur Selbsttätigkeit heraus. Dieses Unterrichtsverfahren, das meist durch Auflockerung des Unterrichts in Gruppen- oder Kursunterricht und in Arbeitsgemeinschaften anzutreffen ist, stellt daher das höchste Ziel jedes Unterrichts dar; d.h. jeder Lehrer hat den Unterricht zu diesem Verfahren hinzuführen. Es weckt in großem

1) Ruttmann, W. J.: Pädagogische Arbeitslehre, Halle a.d.S. 1931, S. 89

Maße die Aufmerksamkeit, das Interesse und die Aktivität und führt so zu Wahrnehmungs- und Denkakten und zu selbständig erarbeiteten Erkenntnissen.

Unsere Bedingung hinsichtlich des methodischen Gestaltens lautet also, daß das "suchend-gestaltende" Unterrichtsverfahren - sofern es die Schülerstruktur und der Unterrichtsstoff erlauben - so viel wie möglich anzuwenden ist. Das darbietend-erklärende Verfahren sollte nur dann Berücksichtigung finden, wenn der Lehrer bei Zeitdruck ein Gesamtproblem ohne Grundkenntnisse der Schüler zusammenhängend behandeln will (z.B. beim Einführen in einen Themenbereich oder beim Überleiten in andere Problemgebiete)¹⁾. Das entwickelnd-darstellende Verfahren hat insofern Berechtigung im Unterricht, als die Schüler noch nicht reif für eine freie geistige Tätigkeit sind und Denkprobleme in der richtigen Weise gelöst werden sollen, ohne zuvor allzu viele falsche Richtungen einzuschlagen (z.B. beim Wiederholen, beim Interessewecken, beim Erarbeiten eines Problemgebietes durch Erfassen, Klären, Ordnen und Fixieren des Unterrichtsergebnisses durch Merksätze).

Der volle bildende Erfolg dieser person- und stoffadäquaten Unterrichtsmethoden hängt aber letzten Endes von der fachlichen, pädagogisch-psychologischen und ethisch-charakterlichen Eignung des Lehrers ab.

III. Der Lehrer

Den idealen Lehrer und Erzieher kann es nicht geben. Dieses Leitbild aber anzustreben, ist eine weitere Bedingung, ohne die Bildungswerte nicht oder nicht in vollem Umfange entstehen können. Als Kriterien der vor allem von Aloys Fischer²⁾, Georg Kerschensteiner³⁾, Eduard Spranger⁴⁾ und Friedrich

1) Vgl. Holler, Hans: Der Buchführungsunterricht an kaufmännischen Berufsschulen, Diss. Mannheim 1964, S. 160

2) Vgl. Fischer, Aloys: Der pädagogische Genius. In: Aloys Fischer: Leben und Werk, hg. von Karl Kreitmair, Bd. 1, München o.J. (1950), S. 281 ff.

3) Vgl. Kerschensteiner, Georg: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, 2. Aufl., Leipzig-Berlin 1927

4) Vgl. Spranger, Eduard: Gedanken über Lehrerbildung, a.a.O.; derselbe: Der geborene Erzieher, a.a.O.

Schneider¹⁾ charakterisierten Erzieherpersönlichkeit stellen wir die fachliche, die pädagogisch-psychologische und die ethisch-charakterliche Eignung heraus.

1. Die fachliche Eignung

Die fachliche Eignung des Lehrers ist unabdingbar, wenn der Lehrer - insbesondere in kaufmännischen Berufsschulfachklassen - bestehen will. Der Lehrer muß gleichermaßen Erzieher und Kaufmann sein. Um diese Anforderungen zu erfüllen, hat sich der Lehrer in seinen bisherigen praktischen Erfahrungen im kaufmännischen Bereich durch Betriebsbesichtigungen, Aussprachen mit Direktoren, leitenden Kräften und Ausbildungsleitern der Betriebe, durch ständige Lektüre von Betriebsinformationen und durch Vorträge auf dem laufenden zu halten. Die gründliche Kenntnis des Wirtschaftslebens erhält er durch ein längeres Mitarbeiten im Betrieb während der Schulferien oder durch kaufmännische Praktika. Anfänge dazu, den Lehrer ständig mit der Praxis verbunden zu halten, stellen die Diskussionen, Zeitschriften und bis jetzt meist nur für Lehrer allgemeiner Schulen durchgeführten Gesprächskreise "Wirtschaft und Schule"²⁾ sowie die Vorlesungszyklen für Lehrer an Hochschulen dar.

Leider sehen nur die Ordnungen des Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an kaufmännischen Schulen der Länder Hamburg, Hessen und Niedersachsen während des Referendariats die Möglichkeit vor, durch Praktika in außerschulischen Institutionen der fachlichen Eignung gerecht zu werden³⁾. Zwischen Wirt-

1) Vgl. Schneider, Friedrich: Das Leitbild des Erziehers. In: Erziehung als Beruf, hg. von Wolfgang Brezinka, Wien 1955, S. 9 ff.

2) Vgl. Erfahrungsbericht der Landesvereinigung der industriellen Arbeitgeberverbände Nordrhein-Westfalens e.V.: Arbeitskreise Schule/Wirtschaft in Nordrhein-Westfalen, Heft 1, o.O. o.J.

3) Vgl. Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Pädagogische Prüfung für das Lehramt an Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen für Hamburg vom 26. Juli 1960 (unveröffentlicht), § 13, S. 5; Verordnung über die pädagogische Ausbildung und Prüfung für das höhere Handelslehramt vom 22. September 1961. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen, Nr. 25 vom 3. Oktober 1961, § 5 Abs. 4, S. 130; Ausbildungsordnung für das Handelslehramt des höheren Dienstes im Lande Niedersachsen. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, hg. vom Niedersächsischen Kultusministerium, Nr. 9 vom 15.9.1961, § 18, S. 221

schaft und Schule einen ständigen Erfahrungsaustausch auf breiter Basis durchzuführen, ist dringend erforderlich, wenn der Lehrer die Bedingung erfüllen will, fachlich über der Sache zu stehen und dem vielfach gut informierten Berufsschüler über Einzelfragen des sich rasch wandelnden Wirtschaftslebens Auskunft zu geben, um das Vertrauen und die Anerkennung der Schüler dem Lehrer gegenüber zu erwecken oder zu erhalten. Über seine fachliche Eignung hinaus sollte er aber auch an den naturgesetzlich-mechanistischen, teleologisch-geistigen und den transzendental-religiösen Weltbetrachtungen - in der Regel sicher eine Überforderung - interessiert sein, um den Schülern ein universales Weltbild zu vermitteln¹⁾. Dazu ist der Erzieher nur bei der Fähigkeit intensiven Werterlebens und einer umfassenden Werterfülltheit in der Lage²⁾.

2. Die pädagogisch-psychologische Eignung

Der Gefahr, ein "Nur-Fachmann" zu sein, darf der Lehrer nicht unterliegen. Der ideale Lehrer muß auch Pädagoge und Psychologe sein, der sich in die individuelle sich stetig entwickelnde Schülerseele in ihrer Auseinandersetzung mit der Umwelt einfühlen kann. Er hat trotz der notwendigen Begeisterung für seine Fachgebiete in erster Linie den Schüler als Leib-Seele-Geist-Einheit im umfassenden Sinne zu sehen. Mit dem Lehrer und Erzieher steht und fällt der Erfolg des bildenden Geschehens im Unterricht. Die an ihn zu stellenden Forderungen sind so mannigfaltig, daß wir sie unter Berücksichtigung der bisher erarbeiteten Bedingungen nach dem Grundsatz vom Umfassenden (des Zeitgeistes) zum Speziellen (der Schulklasse und dem Schüler) in einem kurzen Überblick herausstellen wollen:

Der Erzieher hat die negativ prägenden Wirkungen des Zeitgeistes zu erkennen und abzuschwächen und dem Schüler ein dem Bildungsideal entsprechendes Wertbewußtsein zu vermitteln. Gegen die nivellierenden und versachlichenden Tendenzen der

1) Vgl. Wertbereiche bei Eggersdorfer, Franz Xaver: Jugendbildung, 6. Aufl., München 1956, S. 52

2) Vgl. Kerschensteiner, Georg: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, a.a.O., S. 112 ff.

Umwelt - insbesondere durch die Massenmedien unseres spezialisierten technischen Zeitalters - soll der Schüler gewappnet und innerlich gefestigt werden, um sich durch Anpassung und Widerstand¹⁾ eine feste Orientierungsgrundlage zu erarbeiten und den Bildungseinflüssen aufgeschlossen, zugleich aber kritisch gegenüberzustehen. Der echte Erzieher hat seine Arbeit immer mit dem Blick auf die "geistige Situation seiner Zeit zu vollziehen ...; denn nur dann werden in der Seele des Jugendlichen die zeitlos gültigen Gehalte, Bedeutungs- und Wertgehalte (also auch die Bildungsgüter; Anm. d. Verf.) ... zu neuem Leben erweckt"²⁾.

Der Schüler ist vom Erzieher als ein heranreifendes Individuum zu sehen, das zahlreiche Konflikte während des Hineinwachsens in die Lebenswirklichkeit - insbesondere im Betrieb - durchzustehen hat. Der Erzieher muß daher ein Talent zum Erkennen der individuellen Eigenart besitzen³⁾. Vorwiegend beim Versagen der Erziehung durch das Elternhaus, bei negativen Einflüssen durch Gruppen (Freundschaftsgruppen) oder bei einem schlechten Klassengeist ist der Schüler auf eine vertrauensvolle erzieherische Hilfe durch den Lehrer, auf einen inneren Halt und eine Orientierungsgrundlage angewiesen. Mangelnde Unterstützung und ein fehlendes menschlich-soziales Verständnis des Lehrers können zu irreversiblen Fehlentwicklungen führen, die auch in schlechten Schulleistungen zum Ausdruck kommen.

Eines besonderen pädagogischen Geschicks des Erziehers bedarf es, in den nach Alter und Vorbildung, Konfession, Geschlecht und sozialer Herkunft stark differenzierten Klassen die Bildungsgehalte in methodisch-didaktisch optimaler Weise nahezubringen. Nur durch fesselnden lebendigen Unterricht kann der Lehrer die Aufmerksamkeit und das Interesse des Schülers gewinnen, die Voraussetzungen für einen bildenden Erfolg sind.

- 1) Vgl. analoge Begriffsprägung bei Helmut Schelsky: Anpassung oder Widerstand? Heidelberg 1961
- 2) Strunz, Kurt: Ein abschließendes Wort über den idealen Pädagogen. In: Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen, a.a.O., S. 397
- 3) Vgl. Schneider, Friedrich: a.a.O., S. 18

Der Lehrer hat im Idealfalle auf den einzelnen Schüler hinsichtlich seiner Bildungsfähigkeit und -willigkeit einzugehen, er hat Verständnis für ihn aufzubringen. Der Schüler ist in seinen sinnlichen und geistigen Funktionen und emotionalen Kräften, in seinem Willen richtig einzuschätzen und zu stärken. Dies kann der Erzieher nur, wenn er die psychologische Eigenart des sich in der Entwicklung befindenden Schülers kennt.

3. Die ethisch-charakterliche Eignung

Sind die bisher genannten Eignungsvoraussetzungen grundlegenden Bedingungen für das Entstehen von Bildungswerten, so ist die ethisch-charakterliche Eignung der eigentliche "Überbau", der den Lehrer als kaufmännischen Fachmann, Pädagogen und Psychologen zum idealen Erzieher, zum Menschenbildner emporhebt. Dieser ideale Erzieher zeichnet sich aus durch ein vorbildliches sittliches Bewußtsein, durch erzieherische fordernde Liebe¹⁾, durch eine Erlebnisfähigkeit für bildende Werte²⁾ als Grundlage zur Fähigkeit, sich mit den bildenden Werten auseinanderzusetzen zu können und nicht zuletzt durch Selbsterziehung und Selbstkontrolle, wobei die Selbstkontrolle den notwendigen Gegenpol zum Selbstbewußtsein bildet, um die erforderliche Achtung vor den Schülern, Geduld, Gerechtigkeit, Verantwortung und Gewissenhaftigkeit aufzubringen und das rechte Maß zwischen Güte und Strenge und zwischen Humor und Ernst zu finden. Erst die permanente Selbsterziehung befähigt den Lehrer, die Schüler zu erziehen und zu führen³⁾. Durch den "feinsten Sinn für Bildungswerte" wird "gestaltetes Leben wieder in wachsendes Leben⁴⁾ zurückverwandelt.

Durch diese Charaktereigenschaften erlangt der Erzieher eine vom Schüler freiwillig eingeräumte Stellung als Vorbild und

- 1) Vgl. Spranger, Eduard: Der geborene Erzieher, a.a.O., S. 98; Aloys Fischer stellt die "Liebe zum Menschentum" heraus (Fischer, Aloys: Der pädagogische Genius, a.a.O., S. 284).
- 2) Vgl. vor allem Kerschensteiner, Georg: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, a.a.O., S. 114 f.
- 3) Vgl. Hammelsbeck, Oskar: Evangelische Lehre von der Erziehung, München 1950, S. 179
- 4) Spranger, Eduard: Gedanken über Lehrerbildung, a.a.O., S. 19 (beide Zitate)

Autorität, die die Gesinnung und Haltung der Schüler stark beeinflusst und die letzten Endes über den bildnerischen Erfolg entscheidet. Nur wer selbst ein Vorbild verkörpert, kann zu einer vorbildlichen Persönlichkeit erziehen. Nach Auffassung der Schüler über den idealen Lehrer steht das menschliche Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer an erster Stelle¹⁾.

Es bedarf keiner näheren Begründung, daß die ethisch-charakterliche Eignung im Unterricht um so bedeutsamer wird, je mehr sich das Wertbewußtsein des Jugendlichen entwickelt.

Der Geist der Verantwortung, der vom Lehrer ausgehen sollte, ist für eine echte Gewissens- und Gesinnungsbildung des Schülers notwendig²⁾, denn durch das Gewissen wird eine Rangordnung der Werte aufgebaut. Aufgabe des Gewissens ist es, die Voraussetzungen im Schüler zu schaffen, auf Grund deren sich Wertentscheidungen vollziehen lassen³⁾.

Lebt der Erzieher selbst vor, was er von den Schülern fordert⁴⁾, so trägt er einen großen Teil zur Persönlichkeitsformung des Schülers, zur "persönlichen Vollendung"⁵⁾ bei.

Im Rahmen einer wirtschaftsschulpädagogischen Betrachtung haben wir aber nicht nur auf die Bedingungen hinsichtlich schulischer Bildungsfaktoren einzugehen, sondern auch die wichtigsten außerschulischen Bildungsbereiche (Elternhaus, Betrieb, Freizeitgruppe) zu berücksichtigen, die die Entwicklung des Schülers in starkem oder in stärkerem Maße als die Schule beeinflussen und daher auch im schulischen Raum zu beachten sind. Nur dadurch ist ein Erfassen der "Lebensform" als die subjektive

1) Vgl. Keilhacker, Martin: Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler. In: Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen, a.a.O., S. 380

2) Vgl. Dürr, Otto: Probleme der Gesinnungs- und Gewissensbildung. In: Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen, a.a.O., S. 503

3) Vgl. Strunz, Kurt: a.a.O., S. 394

4) Vgl. ebenda, S. 393

5) Eggersdorfer, Franz Xaver: a.a.O., S. 75

6) Spranger, Eduard: Lebensformen, a.a.O.

Struktur des Menschen in seiner von uns verdeutlicht herausgestellten Verflechtung mit den Inhalten des Lebens selbst möglich. Diese außerschulischen Faktoren sollen auf besonders charakteristische Bedingungen untersucht werden.

C. Bedingungen hinsichtlich außerschulischer Faktoren

I. Das Elternhaus und der Jugendliche

Welche Bedeutung die Jugendlichen dem Elternhaus, der Schule, der Ausbildung und der Freizeit beimessen, geht aus einer vom FMNID-Institut für Sozialforschung durchgeführten Untersuchung zur Situation der deutschen Jugend im Bundesgebiet hervor. Auf die Frage, wo sie eigentlich die Dinge gelernt haben, die ihnen heute für das Leben wichtig erscheinen, antworteten 2057 für das Bundesgebiet repräsentativ ausgewählte 14 bis 21jährige männliche und weibliche Jugendliche folgendermaßen¹⁾:

im Elternhaus	67 %
in der Schule	40 %
während der Ausbildung	17 %
im Berufsleben	14 %
in der Freizeit	6 %
.	.
.	.
.	.
Mehrfachnennungen =	158 %

Daraus ist ersichtlich, daß das Elternhaus in den Vorstellungen der Jugendlichen den bei weitem größten Einfluß auf sie ausübt und die Schule in der pädagogischen Wirkung weniger wirksam eingeschätzt wird. Die Frage nach dem Erlernen der für das Leben wichtigen Dinge verlangt jedoch ein Werturteil, das viele Jugendliche noch nicht fällen konnten und auch überwiegend auf das im Leben Nutzbringende bezogen verstanden, ohne die psychisch-funktional und ethisch-charakterlich bildenden schulischen Wirkungen ausreichend zu berücksichtigen.

Wie groß die erzieherische Bedeutung der Familie für den

1) Vgl. Deutsche Shell - Jugendwerk - (Hg.): Jugend, Bildung und Freizeit. Dritte Untersuchung zur Situation der Deutschen Jugend im Bundesgebiet, o.O. o.J. (1966), S. 225

Schüler ist, hängt von der Fähigkeit und dem Willen sowie vom Erziehungsbewußtsein ab, ein inhaltsreiches werterfülltes Familienleben zu gestalten, das die notwendige Stütze gegen nachteilige Umwelteinflüsse bietet¹⁾. Hans Thomae kommt das Verdienst zu, die umfassenden prägenden Wirkungen - auf die wir hier nicht erschöpfend eingehen können - aufgezeigt zu haben²⁾. Insbesondere die Einstellung der Familie zu den schulischen Bildungsgehalten, zur Schule und zu den Lehrern motiviert die Schülerhaltung und damit die Lern- und Bildungsbereitschaft von vornherein wesentlich. Eine befürwortende produktive Einstellung zum schulischen Leben und zu den Bildungsgehalten ist unbedingte Voraussetzung für das Entstehen von Bildungswerten.

"Als echte Gemeinschaft aktualisiert die Familie auch geistige Werte und tradiert kulturelle Gehalte"³⁾, womit sie zu einem entscheidenden Bildungsfaktor wird.

Leider ist der Lebensstil der heutigen Familie durch einen Funktionsverlust gekennzeichnet⁴⁾. Die nicht mehr durch die ständische Struktur bestimmte Familie trat frühere Funktionen (Arbeitsgemeinschaft, gesellige und geistige Unterhaltung) vielfach an gesellschaftliche Institutionen ab, so daß nach Meinung Rupperts die heutige Familie von einer Arbeits-, ES- und geistig-musischen Gemeinschaft zu einer Wohn- und Schlafgemeinschaft zusammengeschrunpft ist⁵⁾. Sie hat also an Erziehungsfähigkeit verloren.

Die Wirksamkeit der Erziehungseinflüsse der Familie ist zudem in großem Maße von deren "Intaktheit"⁶⁾ und von ihrer wirtschaftlich-sozialen Lage abhängig. Der Schüler kann stark belastet sein durch die "defekte Familie und die Ersatzfamilie

1) Vgl. Ruppert, J. P.: Der Schüler in Familie, Jugendgruppe und Gesellschaft. In: Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen, a.a.O., S. 427

2) Vgl. Thomae, Hans: Entwicklung und Prägung. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 3: Entwicklungspsychologie, a.a.O., S. 265 ff.

3) Remplein, Heinz: a.a.O., S. 601

4) Vgl. Schelsky, Helmut: Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart, 4. Aufl., Stuttgart 1960, S. 17 ff.

5) Vgl. Ruppert, J. P.: Der Schüler in Familie, Jugendgruppe und Gesellschaft, a.a.O., S. 429

6) Remplein, Heinz: a.a.O., S. 601

(Verwaisung, Verstiefung, Jnehelickeit, Adoption), die von innen her aufgelöste (unharmonische) Familie und die 'entfamiliarisierte' Familie (durch vollberufstätigkeit beider Eltern)"¹⁾ sowie durch die wirtschaftliche Notlage der Familie. besonders entwicklungsgefährdet sind Kinder aus zerrütteten und geschiedenen Ehen, Schlüsselkinder und unehe-liche Kinder, denen das Vorbild fehlt, um zu einem charakter-vollen, vertrauensvollen Menschen heranzuwachsen²⁾. Bei ei-ner wirtschaftlichen Notlage der Eltern neigen die Schüler zu einer unfrohen und lebensverneinenden Einstellung³⁾ und erweisen auch den bildenden Werten in der Schule gegenüber nicht die genügende Aufgeschlossenheit.

In der Familie ergeben sich auch neben den Konflikten auf Grund der ersten sozialen Anpassung Spannungen aus dem Gegenübertreten der beiden Geschlechter sowie von Jung und Alt. Fehlen Geschwister, so besteht meist die Gefahr der mangelnden Anpassungs- und Durchsetzungsfähigkeit, Faulheit und Lebensuntüchtigkeit⁴⁾.

Die zahlreichen Gefährdungen des Jugendlichen sollten zei-gen, wie wichtig eine Eltern- und Familienpädagogik heute ist, um die der erzieherischen Bedeutung bewußten Eltern zu befähigen, den Jugendlichen einerseits in einem gesunden Le-bensmilieu und verantwortungsbewußt, aber nicht autoritär zu erziehen sowie ihn andererseits für bildende Werte aufzu-schließen.

II. Der Betrieb und der Jugendliche

Durch den Bedeutungsverlust der Primärgruppe Familie als so-ziale Bildungsmacht wird der bildende Einfluß der Schule und nicht zuletzt des Betriebes auf den Schüler größer⁵⁾. Der

1) Engelmayer, Otto: Schulische Lern- und Leistungsschwierig-keiten und ihre Behandlung. In: Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen, a.a.O., S. 309

2) Vgl. Remplein, Heinz: a.a.O., S. 603

3) Vgl. ebenda

4) Vgl. ebenda

5) Vgl. Scharmann, Theodor: Die individuelle Entwicklung in der sozialen Wirklichkeit. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 3: Entwicklungspsychologie, a.a.O., S. 570 f.

Betrieb ist - wenn auch nur im wesentlichen für den Berufsschüler - ein bedeutsamer Erziehungsfaktor, den die Schule berücksichtigen muß und mit dem sie einen fruchtbaren Gedankenaustausch pflegen sollte. Der Jugendliche wird im Betrieb in intentionaler (absichtlicher, verantwortungsbewußter) und in funktionaler (absichtsloser) Sicht geprägt. Besonders gegen funktionale Einflüsse hat die Schule den Jugendlichen zu wappnen. Wenn Karl Abraham die funktionalen Einwirkungen der Erziehung gleichsetzt¹⁾, können wir ihm darin nicht folgen, denn diese absichtslosen Einflüsse lassen den jungen Menschen in dem betrieblichen Gewirr sozialer Beziehungen eher haltlos werden, als daß sie ihm eine feste Orientierungsgrundlage bieten. Sie wirken in vieler Hinsicht nicht in erster Linie fördernd für einen Aufbau der Persönlichkeit.

Eine wichtige Bedingung für das Entstehen von Bildungswerten im schulischen Unterricht stellt die "sachlich-strukturelle" und die "personelle" Eignung des Betriebes dar²⁾; die den Jugendlichen und damit die schulische Arbeit günstig oder ungünstig beeinflussen. Sachlich-strukturell fällt auf, daß viele Betriebe dem Auszubildenden nicht mehr alle Inhalte bieten können, die das Berufsbild für die Ausbildung in dem betreffenden Beruf fordert, sei es, daß sie immer mehr Funktionen den im Wirtschaftsprozess vor- oder nachgeordneten sowie anderen Betrieben überlassen, betriebliche Funktionen durch Datenverarbeitungsanlagen nicht mehr anschaulich oder die Betriebe relativ klein bzw. spezialisiert sind. Diesen Mangel zu beheben, wäre die u.a. von Rühle von Lilienstern geforderte zwischenbetriebliche Kooperation³⁾ imstande. Dieser Kooperationsvorschlag ist aber in der Literatur bisher kaum

- 1) Vgl. Abraham, Karl: Der Betrieb als Erziehungsfaktor, 2. Aufl., Freiburg i.Brsg. 1957
- 2) Gerhard Jeuschede stellte im Rahmen seiner Dissertation sachlich-strukturelle und personelle Eignungskriterien kaufmännischer Lehrbetriebe zur Berufsausbildung heraus; vgl. Jeuschede, Gerhard: Die Eignung kaufmännischer Lehrbetriebe zur Berufsausbildung, Diss. Nürnberg 1966, S. 88 ff.
- 3) Vgl. Rühle von Lilienstern, Hans: Konkurrenzfähiger durch zwischenbetriebliche Kooperation, Stuttgart 1963

vertreten, und in der Praxis dürfte es noch lange dauern, bis dieser Vorschlag allgemeine Anerkennung findet. In neuester Zeit schlug Joachim Peege die Fremdlehre als Form der zwischenbetrieblichen Kooperation vor, die teilweise in verschiedenen Betrieben desselben Unternehmens oder in anderen Unternehmungen, aber auch in einer Kurzform durch Betriebsbesichtigungen durchgeführt werden kann¹⁾. Wenn wir auch mit Martin Wagenschein, Hans Scheuerl und Ernst Magdeburg²⁾ die Notwendigkeit einer exemplarischen Lehre betonen, in der nicht alle Inhalte vermittelt werden müssen, ist doch - um eine grundlegende und umfassende Lehre zu gewährleisten - eine Zusammenarbeit der Betriebe unumgänglich. Überbetrieblich treffen wir die in der Praxis seit längerem bewährten Scheinfirmen an, die sich auch um eine umfassende Lehre bemühen.

Solange aber insbesondere die zwischenbetriebliche Kooperation noch nicht in größerem Umfang durchgeführt wird, fällt die Aufgabe, exemplarisch bedeutsame bildende Werte der Inhalte einer Lehre zu vermitteln, auch der Berufsschule zu. Soll die Berufsschule zudem die im Betrieb gewonnenen Anschauungen erweitern und vertiefen helfen, ist ein Abstimmen der betrieblichen Ausbildungspläne mit den schulischen Lehrplänen unumgänglich. Eine umrißhafte Koordination der genannten Pläne stellen wir daher als Bedingung für das Entstehen von Bildungswerten heraus, denn nur so ist es möglich, die betrieblichen Anschauungen und Erfahrungen im Unterricht voll auszuschöpfen und zu vertiefen. Nur dann kann der Lehrer auf den schon vorhandenen betrieblichen Erfahrungen aufbauen, ohne zuerst mühsam eine grundlegende Anschauung davon erarbeiten zu müssen³⁾.

1) Vgl. Peege, Joachim: Fremdlehre als Ergänzungslehre. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, 19. Jg., Heft 2/1967, S. 23 ff.

2) Vgl. Wagenschein, Martin: Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens, a.a.O.; Scheuerl, Hans: a.a.O.; Magdeburg, Ernst: Das Exemplarische in der Berufserziehung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 50. Jg., Heft 2/1954, S. 81 ff.

3) Vgl. auch Wälde, Eberhard: Die Anschauung im Unterricht der kaufmännischen Schulen, Darmstadt 1962, S. 113

Im Hinblick auf die personelle Eignung der Betriebe als einer weiteren Bedingung zum Entstehen von Bildungswerten ist von vornherein eine positive Einstellung der Ausbilder gegenüber der Schule zu fordern. Sie gibt dem Lehrling das notwendige Vertrauen in die schulische Erziehung. Zudem stellen sie ebenso eine Voraussetzung fruchtbarer Zusammenarbeit von Betrieb und Schule dar, die ja letzten Endes immer dem umfangreichen Erschließen beruflich-kaufmännischer Bildungswerte zugute kommt. Da die "Gegensätze zwischen den tragenden Ideen der Schulbildung und den Anforderungen des Lebens so groß sind, daß sie junge Menschen aus sich heraus schwer zu überwinden vermögen"¹⁾, ergeben sich immer Schwierigkeiten psychologischer und soziologischer Art im beruflichen Ausbildungsprozeß, die nur durch eine verantwortungsbewußte und -fähige - eine "Ausbildung der Ausbilder" voraussetzende - Erziehung in den Betrieben gemildert oder behoben werden können. Förderungsmaßnahmen des Betriebes dienen ebenso dazu, die individuelle Eigenart des Jugendlichen zu berücksichtigen²⁾.

Diese kurzen Überlegungen zur Bildungsarbeit des Betriebes sollen genügen, die Bedingungen aufzuzeigen, die beim Bildungsakt im schulischen Raum erfüllt sein müssen, um die Bildungswerte der kaufmännischen Lehrinhalte voll zur Wirkung kommen zu lassen. Neben der Familie und dem Betrieb ist auch die Freizeitverwendung in den verschiedensten Gruppen hinsichtlich ihrer bildenden Wirkung von Bedeutung. Die Freizeitgestaltung ermöglicht es, vor allem beim Berufsschüler notwendige, zeitliche und inhaltliche polare Verhältnisse zur Arbeitszeit zu schaffen³⁾.

III. Die Zugehörigkeit des Jugendlichen zu verschiedenen Gruppen

Der Jugendliche kann durch die Zugehörigkeit zu Jugendgruppen,

- 1) Löbner, Walther: Die wirtschaftliche Bildungsidee. In: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, hg. von Hermann Röhrs, Frankfurt (Main) 1963, S. 254
- 2) Vgl. Beispiele über Förderungsmaßnahmen bei Specht, Karl Gustav: Förderung des Nachwuchses. RKW-Schriftenreihe Betriebsführung und Fortbildung, Frankfurt (Main) o.J. (1962), S. 27 ff.
- 3) Vgl. derselbe: Arbeit-Beruf-Freizeit. In: Arbeitszeit und Freizeit. Nürnberger Hochschulwoche 8.-10. Februar 1961, Berlin o.J. (1961), S. 129

zu Freundschaftsgruppen, zum Verein (Sportverein u.a.) zahlreiche für den Unterricht und die Erziehung fördernde und hemmende Kräfte entfalten¹⁾. Wir meinen hier hauptsächlich informale kleine Gruppen, die durch ein Verbundensein einer begrenzten Anzahl von Mitgliedern auf Grund menschlicher Beziehungen gekennzeichnet und nicht bewußt geplant sind, sondern sich spontan durch eine freiwillige Wahl bilden²⁾.

Das positive und unter einem sittlichen Leitziel stehende Gruppenleben, das keinen Rückzug aus der Erwachsenenwelt bedeutet, bietet für das soziale und geistige Reifen Möglichkeiten, die die Erwachsenen nicht zu geben vermögen³⁾.

Der erzieherische Wert der Jugendgruppe ist nach Ruppert um so größer, "je mehr Möglichkeiten sie für die Entfaltung des einzelnen Gliedes bietet, je besser ihr Lebensstil den jugendlichen Bedürfnissen angepaßt ist, je besser und ausgeglichener das Verhältnis der Einzelnen untereinander und zur Gruppe, je geordneter die Beziehung zur umfassenden Erwachsenengemeinschaft ist, je intensiver das Bedürfnis des Gruppengliedes erlebt wird, Gruppencodex und Gruppenstil verantwortlich mitzugestalten, und je mehr es ihr gelingt, Normierungen, Schematisierungen und Dogmatisierungen zu überwinden"⁴⁾.

Der Lehrer wird daher als weitere Bedingung für das Entstehen von Bildungswerten im Unterricht das Jugendgruppenleben genau kennen müssen. Er soll helfen, die Formungseinflüsse der verschiedenen Gruppen sinnvoll zu ergänzen und so die günstigste bildende Wirkung für den Schüler zu erzielen⁵⁾. Spannungen des Schülers zur Schule lassen sich leichter lösen, wenn der

1) Vgl. Ruppert, J. P.: Der Schüler in Familie, Jugendgruppe und Gesellschaft, a.a.O., S. 433 ff.

2) Vgl. Lukasczyk, Kurt: Sozialwissenschaftliche Einführung und Grundbegriffe. In: Gruppenarbeit und Produktivität. Schriftenreihe des Rationalisierungs-Laboratoriums der Deutschen Wirtschaft, RKW-Auslandsdienst, Heft 72, München 1958, S. 26 f.

3) Vgl. Ruppert, J. P.: Der Schüler in Familie, Jugendgruppe und Gesellschaft, a.a.O., S. 436

4) Ebenda

5) Vgl. ebenda, S. 435 ff.

Lehrer das ganze Beziehungsfeld des Schülers auch zu den Jugendgruppen kennt. Knüpft der Lehrer Beziehungen mit den Jugendgruppen an oder steht er diesen als Berater zur Seite, so kann er selbst ein sinnvolles und werterfülltes Gruppenleben aufbauen, das auch den Schülern in ihrer Aufnahmefähigkeit und -bereitschaft bildenden Werten gegenüber und insofern dem Unterricht zugute kommt.

3. Kapitel: Die für den kaufmännischen Unterricht repräsentativen Fächer hinsichtlich ihres Bildungswertes

Die Inhalte kaufmännischer Unterrichtsfächer formen - wie noch zu begründen ist - den Schüler in umfassender Weise. Bevor wir die bildenden Werte der kaufmännischen Unterrichtsfächer im einzelnen untersuchen, ist es erforderlich, Aspekte dieser bildenden Werte herauszuarbeiten, die gleichermaßen auch für allgemeine Unterrichtsfächer gelten, denn die Gesichtspunkte jeder auf Persönlichkeitsformung abzielenden Bildung können nicht wesensverschieden sein.

A. Die Aspekte der bildenden Werte kaufmännischer Unterrichtsfächer

Schon seit jeher herrschte in der Erziehungswissenschaft eine Dreiteilung der bildenden Werte vor. Johann Heinrich Pestalozzi betonte die Bildung von "Herz, Hirn, Hand". Fritz Blättner unterscheidet das Können, das Wissen und die Haltung¹⁾ oder - wie er es nennt - in den "pädagogisch geläufigen Ausdrücken für die Aufgaben der Schule": "Fertigkeiten, Leistungswissen und Bilder des Lebens"²⁾. Otto Willmann wählt die Dreiteilung "lebendiges Wissen", "durchgeistigtes Können", "geläu-

1) Vgl. Blättner, Fritz: Menschenbildung und Beruf, Hamburg 1947, S. 67

2) Ebenda

terte(s) Wollen"¹⁾.

Nach Schlieper sind die wesenhaften Züge der Bildung:

- "1. Die Teilhabe an den geistigen Werten und die
Einsicht in die Wertzusammenhänge,
2. die Fähigkeit zum Aufnehmen und Weitergeben
der geistigen Werte und
3. das Ausgerichtetsein auf eine Wertordnung, die
dem Sinn des Lebens entspricht."²⁾

Wenn Schlieper daraus als die hauptsächlichen Wesenszüge des Unterrichts drei Elemente - das materiale, formale und ethisch-sittliche³⁾ - und ebenso drei gleichlautende Aspekte des Unterrichtszieles ableitet⁴⁾, können wir analog dazu einen materialen, formalen und ethisch-sittlichen Aspekt bildender Werte herausstellen.

Wenn auch der ethisch-sittliche Aspekt zu Mißverständnissen keinen Anlaß gibt und der materiale Aspekt als der Aspekt der Wissensvermittlung noch klar das Gemeinte ausdrückt, so ist Schliepers formaler Aspekt, unter dem er auf Grund des Prinzips der Kraftentfaltung⁵⁾ die Entfaltung der körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte⁶⁾ versteht, unklar

1) Willmann, Otto: Didaktik als Bildungslehre, 6. Aufl., Freiburg i.Brsg.-Wien 1957, S. 320; vgl. auch Eggersdorfer, Franz Xaver: a.a.O., S. 22 ff.

2) Schlieper, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 19

3) Friedrich Schlieper gebrauchte anstelle des ethisch-sittlichen Elements auch den Ausdruck "pädagogisches Element", das hier aber nicht weiter zur Diskussion stehen soll, da es zu Unklarheiten führen und umfassend auch das materiale und formale Element mit einschließen kann; vgl. Schlieper, Friedrich: Das Wesen des wirtschaftsberuflichen Unterrichts. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 45. Jg., Heft 2/1949, S. 77 f.

4) Vgl. derselbe: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 19 f.; vgl. auch derselbe: Das Wesen des wirtschaftsberuflichen Unterrichts, a.a.O., S. 77 f.

5) Vgl. Schmieder, Alfred: Allgemeine Unterrichtslehre, 4. Aufl., Leipzig 1925, S. 3; vgl. auch Schlieper, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 20 und 24

6) Vgl. Schlieper, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 24

und zu umfassend. Dieser Aspekt wurde auch bisher wiederholt nur einseitig unter dem Gesichtspunkt der geistigen Kraftentfaltung im Sinne einer Denkschulung gebraucht. Wolfgang Klafki versuchte, die Scheidung der schon von August Hermann Niemeyer sog. materialen und formalen Bildung¹⁾ zu überwinden²⁾. Klafki nennt Bildung jenes Phänomen, an dem wir unmittelbar der "Einheit eines subjektiven (formalen) und eines objektiven (materialen) Momentes"³⁾ innewerden.

"Jeder erkannte oder erlebte Sachverhalt auf der objektiven Seite"⁴⁾ (das Gegenständliche, der Bildungsstoff) ist insofern "Kraft", als er ein Stück Welt durch den subjektiven Geist erschließt und verfügbar macht⁵⁾. Die sich erschließende "Inhaltlichkeit" ist nur dann von bildendem Wert, wenn sie von ihrem "Wesen" her verstanden, eingeordnet und zur Kategorie des geistigen Lebens eines Individuums geworden ist⁶⁾. Daraus folgert Klafki, die Bildung ist als "kategoriale Bildung" in dem Doppelsinne zu sehen, "daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit kategorial erschlossen hat und daß eben damit er selbst dank der selbst vollzogenen kategorialen Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist"⁷⁾.

Klafki hält es insofern für unberechtigt, weiter an dem Dualismus von formaler und materialer Bildung, der in einer höheren Einheit aufgehoben ist, festzuhalten⁸⁾. Es ist ihm zuzustimmen, wenn er formale und materiale Bildung als "zwei Betrachtungsweisen des gleichen einheitlichen Phänomens"⁹⁾ - der Bildung der Persönlichkeit - ansieht. Die Bildungsaspekte können sich immer nur auf die Persönlichkeit beziehen; deshalb ist hier kein Dualismus festzustellen. Ein für unsere Untersuchung in Betracht zu ziehender - heute allerdings über-

1) Vgl. Niemeyer, August Hermann: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, 2. Theil, 8. Ausgabe, Halle a.d.S. 1825, S. 11

2) Vgl. Klafki, Wolfgang: a.a.O., S. 290 ff.

3) Ebenda, S. 294 (im Original gesperrt gedruckt)

4) Ebenda, S. 295

5) Vgl. ebenda

6) Vgl. ebenda

7) Ebenda

8) Vgl. ebenda

9) Ebenda

wundener Dualismus bestand nur bei den Unterrichtsprinzipien des "didaktischen Materialismus" und des "didaktischen Formalismus".

Wenn Klafki daher die Begriffe materiale und formale Bildung durch die kategoriale Bildung ersetzt, hat er mit diesem umfassenderen Begriff "kategoriale Bildung" wenig zum Verdeutlichen der Bildungsaspekte beigetragen. Zudem kann Klafki den Aspekt der ethisch-sittlichen Bildung, den er selbst unerwähnt läßt, seiner kategorialen Bildung nicht unterordnen, denn das Erschließen der Welt birgt nicht von vornherein und ohne weiteres ethisch-sittliche Aspekte in sich. Die kategoriale Bildung Klafkis ist daher der Bildung als einem umfassenden Formen der Leib-Seele-Geist-Einheit Mensch nicht gleichzusetzen.

Baumgardts Versuch, die ethischen, materialen und formalen Bildungsaspekte jeweils unter individual-, sozial- und wirtschaftspädagogischen Grundsätzen zu betrachten¹⁾, bringt ebenfalls kein weiteres Klären unseres Anliegens, die Aspekte der bildenden Werte kaufmännischer Bildungsgehalte deutlich herauszustellen.

Die von uns erarbeiteten Aspekte stellen wir im folgenden kurz dar, um sie bei der Untersuchung der einzelnen Bildungsaspekte näher zu begründen. Weniger Problematik und Unklarheiten liegen im materialen und ethisch-sittlichen Bildungsaspekt Schliepers. Den materialen Bildungsaspekt nennen wir der Eindeutigkeit halber stofflich-material, den ethisch-sittlichen Aspekt bezeichnen wir als ethisch-charakterlichen Bildungsaspekt, um klar zum Ausdruck zu bringen, worauf wir die bildenden Werte beziehen, nämlich auf die sittliche, charaktervolle Persönlichkeit.

Von großer Problematik ist der formale Aspekt. Im etymologischen Sinne bedeutet formal soviel wie förmlich, unlebendig, äußerlich²⁾; er gibt also keinerlei Anhaltspunkte für die

1) Vgl. Baumgardt, Johannes: Die kaufmännische Grundbildung, Freiburg i.Brsg. 1959, S. 57 f.

2) Vgl. Stichwort "formal": Der Große Brockhaus, 16. Aufl., Bd. 4, Wiesbaden 1954, S. 176

Bildung seelischer Vorgänge. Der mit Mißverständnissen verbundene Begriff der Formalbildung ist daher nach Josef Dolch besser zu meiden¹⁾. "Die Theorie der formalen Bildung war die herrschende pädagogische Theorie des 19. Jahrhunderts. Im Gymnasium wurde sie richtungsgebend durch den Neuhumanismus"²⁾, der formale Bildung als Kräftebildung oder funktionale Bildung auffaßte. Die Volksschule stand unter dem Einfluß Pestalozzis formaler Bildung als kategoriale Bildung³⁾.

Nach A.H. Niemeyer soll der Unterricht in formalbildender Sicht die "Kräfte aufregen, durch Übung stärken, und sie entweder auf eine bestimmte Geistesethätigkeit oder auf ein äußeres Tun und Handeln hinlenken"⁴⁾. In ähnlicher Weise besitzt formale Bildung bei Arthur Wetz unter bewußtem Außerachtlassen manueller formaler Bildung derjenige, "dessen Denkfähigkeit, Gefühlsintensität und Willensstärke disponiert ist für jede Art Bildungsgüter"⁵⁾. Für Fritz Urbschat bedeutet in Auswertung Schlieperschen Gedankengutes das formale unterrichtsziel und damit auch formale Bildung "Entbindung, Entwicklung und Übung der körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte des einzelnen zur Bewältigung seiner beruflichen und sozialen Lebenssituation"⁶⁾. Formale Bildung befähigt den Menschen nach Friedrich Schlieper, "wenigstens in einem Lebens- bzw. Kulturbereich Ordnungszusammenhänge zu erfassen und zu beherrschen"⁷⁾.

Beim Ableiten von Gemeinsamkeiten formaler Bildung erkennen wir, daß sie sowohl die Bildung und Stärkung der psychischen Funktionen und Kräfte⁸⁾ (Empfindungen, Wahrnehmungen, An-

1) Vgl. Dolch, Josef: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 5. Aufl., München o.J. (1965), S. 64

2) Lehmsick, Erich: Die Theorie der formalen Bildung, Göttingen 1926, S. 3

3) Vgl. ebenda, S. 3 ff.

4) Niemeyer, August Hermann: a.a.O., S. 11

5) Wetz, Arthur: a.a.O., S. 14

6) Urbschat, Fritz: Der Beitrag von Friedrich Schlieper zum bildungswert wirtschaftlicher Unterrichtsstoffe. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 53. Jg., Heft 3/1957, S. 165 f.

7) Schlieper, Friedrich: Kaufmännische Grundbildung. In: Kaufmännische Grundbildung. Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e.V., Bd. 90, Braunschweig 1956, S. 16

8) Schlieper stellt dem formalen Element des unterrichtsbegriffes das unterrichtsprinzip der Kraftentfaltung gegenüber; vgl. Schlieper, Friedrich: Allgemeine unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 20 und 23 ff.

schauungen, Vorstellungen, Denken, Gedächtnis; Triebe, Strebungen, Wille) enthält als auch die Bildung der physischen Funktionen (manuelle Geschicklichkeit wie Schreibfertigkeit und manuelle Gestaltungsgabe wie Entwerfen von Schemata und Skizzen). Diesen formalen Aspekt können wir daher insofern verdeutlichen, als wir ihn in einen psychisch-funktionalen und einen physisch-funktionalen Aspekt unterteilen.

I. Der stofflich-materiale Bildungsaspekt

Stofflich-materiale Bildung verkörpert das an den Bildungsstoff gebundene Wissen; sie stellt das zu Bildung gewordene Wissen - dem "Bildungswissen" Max Schelers vergleichbar¹⁾ - dar. Stofflich-materiale Bildung bedeutet jedoch nicht nur aneinandergereichtes Einzelwissen, sondern gleichzeitig das Aufnehmen der Wertgehalte des Bildungstoffes und seine "Gliederung zu sinnvollen Wertzusammenhängen"; sie ist auf das "Erfassen eines Gesamtwertordnungszusammenhanges abgestellt"²⁾.

Stofflich-materiale Bildung kann also mit reiner Wissensanhäufung nicht gleichgestellt werden. Nur an dem auf einen "Gesamtwertordnungszusammenhang" abgestellten Wissenserwerb bilden sich die psychischen und physischen Funktionen und der zur charaktervollen Persönlichkeit heranwachsende Mensch. Die stofflich-materiale Bildung charakterisiert hier also das Fundament für die psychisch-funktionale und physisch-funktionale sowie für die ethisch-charakterliche Bildung. Daraus wird klar, daß zwischen den einzelnen Aspekten der Bildungswerte enge wechselseitige Beziehungen bestehen³⁾. Die Trennung in Aspekte erfolgte nur um der Klarheit und Übersichtlichkeit willen. Sie ist aber immer auf die Persönlichkeit als Ganzes zu beziehen und nur mit dieser Einschränkung zu rechtfertigen.

Die stofflich-materiale Bildung kann nur das Eindringen in bestimmte Kulturgüter - insbesondere der kaufmännischen Unterrichtsfächer - zum Gegenstand haben, denn ein persön-

1) Vgl. Scheler, Max: Die Formen des Wissens und die Bildung, Bonn 1925, S. 27 f.

2) Schlieper, Friedrich: Das Wesen der Berufsbildung, a.a.O., S. 734 (beide Zitate)

3) Vgl. auch Holler, Hans: a.a.O., S. 6

liches, sachliches Beherrschen aller Kulturgüter ist unmöglich¹⁾. Die stofflich-materiale Bildung verkörpert daher immer nur die Teilhabe an einem begrenzten Bereich von Kulturgütern. Diese soll aber keine Spezialisierung - auf den kaufmännisch-wirtschaftlichen Bereich oder hinsichtlich des auf die kaufmännischen Bildungsinhalte bezogenen Unterrichts an kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen - bedeuten, sondern vielmehr eine exemplarische, umfassend orientierte Bildung.

Der kaufmännische Unterricht darf keinesfalls der Gefahr unterliegen, die stofflich-materiale Bildung überzubetonen. Dies könnte sonst in eine oberflächliche Vielwisserei ausarten und zu einer Schädigung des Menschen, zu einem Vernachlässigen der geistigen und emotionalen Funktionen führen.

Nach A.H. Niemeyer hat der Unterricht den Zweck, den Kräften des jungen Menschen "einen Stoff zu liefern, in dessen Besitz zu seyn, theils im Allgemeinen für den Menschen, theils im Besonderen für gewisse Classen und Berufsarten Bedürfnis ist"²⁾. Die stofflich-materiale Bildung an kaufmännischen Schulen umfaßt das Eindringen des Schülers in die für seine kaufmännisch-wirtschaftliche Berufstätigkeit notwendigen Wissensgebiete in der erforderlichen Tiefe und Breite³⁾ als eine Hilfe, zur psychisch- und physisch-funktionalen sowie zur ethisch-charakterlichen Bildung vorzudringen, um den Anforderungen des Lebens gewachsen zu sein.

II. Der psychisch- und physisch-funktionale Bildungsaspekt

Den unklaren, mißverständlichen formalen Aspekt ersetzen wir durch die beiden funktionalen - die psychisch- und physisch-funktionalen - Bildungsaspekte. Beide haben keinerlei Bezie-

1) Vgl. Spranger, Eduard: Berufsbildung und Allgemeinbildung, a.a.O., S. 28

2) Niemeyer, August Hermann: a.a.O., S. 11

3) Vgl. Schlieper, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 22

hungen zu dem funktionalen Erziehungsbegriff, wie ihn Schlieper und vor allem Abraham vertreten¹⁾. Wir faßten den Erziehungs- und Bildungsbegriff ausschließlich als verantwortungsbewußtes beabsichtigtes Gestalten. Daher ordnen wir die absichtslosen funktionalen Einflüsse nicht der Erziehung zu. Um dennoch keine Unklarheiten aufkommen zu lassen, wurden die Aspekte jeweils verdeutlicht als psychisch- und physisch-funktionale Bildungsaspekte herausgestellt.

Arthur Wetz unterteilt den formalen Bildungsaspekt beim wirtschaftswissenschaftlichen Unterricht in Anlehnung an Erich Lehmensicks Theorie²⁾ in eine formale Bildung kategorialer, funktionaler und geisteswissenschaftlicher Art³⁾. Die formale Bildung beinhaltet bei Wetz⁴⁾ die den Bildungsgütern immanente Kategorie oder Grundform des Denkens, die intellektuellen, emotionalen und voluntaristischen Seelenfunktionen sowie ein totales Verständnis, auf Grund dessen die "wesentlichen Erscheinungen eines Stoffgebietes erfaßt und in den Gesamtbau des Kultursystems eingegliedert werden"⁵⁾, und die daraus sich ergebende Gesinnung. Wir halten diese Unterscheidung für nicht notwendig und genau durchführbar. Stellt Wetz z.B. die Kategorie des Zweckdenkens einerseits als formalen Bildungswert kategorialer Art und das unter dem Oberbegriff zusammengefaßte kombinatorische Denken andererseits als formalen Bildungswert funktionaler Art heraus⁶⁾, so ist zu betonen, daß sowohl das begriffliche und beziehungsmäßige Denken zweckgerichtet sein kann als auch die Kategorie des Zweckdenkens begriffliche und beziehungsmäßige "Denkunterkategorien" einschließt und die Formen des Denkens nur in Verbindung miteinander zu einem "totalen Verständnis" vordringen können.

Zu der psychisch-funktionalen Bildung zählen wir das Entwickeln und Stärken der Empfindungen, Wahrnehmungen, Anschauungen, Vorstellungen, der eng mit der Funktion der Sprache zusammenhängenden Denkvorgänge in den Formen des begrifflichen, urteilenden und schlußfolgernden Denkvermögens

1) Vgl. Schlieper, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 10; Abraham, Karl: Der Betrieb als Erziehungsfaktor, a.a.O.

2) Vgl. Lehmensick, Erich: a.a.O., S. 3 ff.

3) Vgl. Wetz, Arthur: a.a.O., S. 16 ff.

4) Vgl. ebenda, S. 16

5) Ebenda

6) Vgl. ebenda, S. 37 ff.

und des Gedächtnisses sowie der Triebe, Strebungen und des Willens, des Gefühls, um geistige Werte aufnehmen und weitergeben zu können¹⁾. Eng mit diesen Funktionen verbunden sind die geistigen Fähigkeiten der Aufmerksamkeit, Aufgeschlossenheit und des Interesses.

Wenn auch in der psychologischen Literatur - hier vor allem Rohrer²⁾ - die Triebe und die Strebungen, der Wille und das Gefühl als psychische Kräfte bezeichnet werden, wollen wir sie, da sie in enger Beziehung zu den psychischen Funktionen stehen und diese erst in Aktion setzen, dem psychisch-funktionalen Bildungsaspekt unterordnen. Zudem erreichen wir durch das Meiden des Wortes Kraft, daß von einer irreführenden "funktionalen Kräteschulung"³⁾ gesprochen wird. Dieser Terminus könnte den Eindruck erwecken, daß - wie es auch Schlieper und Klafki erkannten⁴⁾ - von vornherein allgemeine psychische Kräfte angenommen werden, wie die "Denkkraft" oder die "Vorstellungskraft", die unabhängig von den Bildunggehalten in den verschiedensten Wertbereichen funktionsfähig und einsetzbar erscheinen. Vielmehr kann die Denkkraft in völlig verschiedener Weise als theoretisches oder praktisches Denkvermögen auftreten, die sich immer an bestimmten Bildungsinhalten entwickelt und auch von diesen abhängt. Wir erkennen aber nicht in dem extremen Maße an, wie es z.B. Alfred Schmieder noch sieht⁵⁾, daß bestimmte Kräfte an ganz bestimmte Stoffe gebunden sind, also das in der Mathematik geschulte beziehende Denken zum Verständnis der Bezüge eines sprachlichen Textes völlig unbrauchbar erscheint. Eine durch ein Unterrichtsfach gebildete Funktion kann - und gerade darin liegt der umfassende Bildungswert eines kaufmännischen Unterrichtsfaches - beim Verständnis eines anderen Unterrichtsfaches eine wertvolle Hilfe sein.

Es ist also Schmieder nicht zuzustimmen, wenn er jedem inhaltlichen Bereich bestimmte nur für diesen Bereich geltende

1) Vgl. Baumgardt, Johannes: a.a.O., S. 34

2) Vgl. Rohrer, Hubert: a.a.O., S. 356 ff.

3) Klafki, Wolfgang: a.a.O., S. 293

4) Vgl. Schlieper, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 24; vgl. auch Klafki, Wolfgang: a.a.O., S. 293 f.

5) Vgl. Schmieder, Alfred: a.a.O., S. 3

Kräfte herausstellen will. Ein Versuch, diese aufgezeigte Problematik zu lösen, ist daher unser Vorschlag, psychische Funktionen aufzuzeigen, die mit bestimmten schwerpunktmäßigen Aspekten durch die Unterrichtsfächer entwickelt und gestärkt und verschiedenen Bildungsgehalten zugeordnet werden können.

Der physisch-funktionale Bildungsaspekt, der im kaufmännischen Unterricht nicht im Vordergrund steht, beinhaltet vor allem die Entwicklung der manuellen Geschicklichkeit und Gestaltungsgabe. Gerade bei diesem Bildungsaspekt treten große Abgrenzungsschwierigkeiten zur Pflege auf. Schlieper grenzt formale Bildung von der Pflege dadurch ab, daß er das Wecken, Erhalten und Entfalten der Anlagen und Fähigkeiten des Körpers, des Geistes und der Seele als dynamisches Element dem Begriff Pflege zuordnet. "Grundlage der formalen Bildung sind die Kräfte, Anlagen und Fähigkeiten des Körpers, Geistes und der Seele. Ihre Weckung, Erhaltung und Entfaltung selbst ist nicht als formale Bildung zu betrachten, ... sondern als Gegenstand der Pflege."¹⁾ In seiner "Allgemeinen Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen" geht Schlieper 1964 nicht mehr direkt auf diese Abgrenzungsproblematik ein²⁾.

Versuchen wir ein Abgrenzen von formaler Bildung und Pflege, so muß zugegeben werden, daß im Bereich der psychisch-funktionalen Bildung keine haltbare Abgrenzung gefunden werden kann. Zum Bereich des physisch-funktionalen Aspekts rechnen wir nur die mit den geistigen Formungsvorgängen eng verbundene Bildung der manuellen Geschicklichkeit und Gestaltungsgabe, wobei wir das Fördern der vegetativen, motorischen und sensitiven Funktionen der Pflege des Körpers³⁾ zuweisen.

III. Der ethisch-charakterliche Bildungsaspekt

Bloße "Kenntnisse oder Denkfähigkeit begründen noch keine Bildung"⁴⁾, dazu muß gleichsam diese Faktoren integrierend die ethisch-charaktervolle Persönlichkeit, der ethisch-

1) Schlieper, Friedrich: Das Wesen der Berufsbildung, a.a.O., S. 735

2) Vgl. derselbe: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 25 ff.

3) Vgl. ebenda, S. 26 f.

4) Spranger, Eduard: Berufsbildung und Allgemeinbildung, a.a.O., S. 25

charakterlichen Bildungsaspekt treten. Dieser Aspekt beinhaltet das Wecken ethischer Normvorstellungen, die Bildung sittlicher Gesinnungen und Haltungen wie Verantwortungsbewußtsein, Selbstachtung und Selbstkritik, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Treue, Gewissenhaftigkeit, Pflichterfüllung, kurz eine an ethischen Normen orientierte charaktervolle Persönlichkeit. Diesem Aspekt entspricht Schliepers Prinzip der Persönlichkeitsformung¹⁾.

Das Ziel der Bildung in ethisch-charakterlicher Sicht besteht im Sinne Schliepers darin, den Jugendlichen "zum Werten und Entscheiden nach den als richtig erkannten sittlichen Normen" zu führen "und zum Anerkennen der mit der sittlichen Norm verbundenen Gewissenspflicht, auch immer der sittlichen Norm gemäß handeln zu müssen"²⁾. Dies kann der Schüler erst, wenn er geordnete Grundkenntnisse aufweist und die psychischen und physischen Funktionen entwickelt sind. Daher bedeutet der ethisch-charakterliche Bildungsaspekt ein Erhöhen des stofflich-materialen sowie des psychisch- und physisch-funktionalen Bildungsaspekts in den Bereich der an sittlichen Normen ausgerichteten Gesamtpersönlichkeit.

Nur die Bildungsgehalte kaufmännischer Unterrichtsfächer tragen zur ethisch-charakterlichen Bildung bei, die den Schüler zu einem der ethischen Ordnung entsprechenden charaktervollen Handeln und Denken anleiten und ihm helfen, seine psychischen und physischen Funktionen auf Grund des Gewissens zu beherrschen und der sittlichen Norm zu unterstellen³⁾.

Wenn wir auch nicht extrem fordern, daß entscheidend für den Bildungswert kaufmännischer Unterrichtsinhalte allein ihr charakterbildender Gehalt ist⁴⁾, so bleibt aber doch das Ausschlaggebende für einen bildenden Wert kaufmännischer Unterrichtsfächer die notwendige Zielsetzung, eine charaktervolle, die sittliche Norm anerkennende Persönlichkeit heranzubilden. Gerade der ethisch-charakterliche, aber ebenso

1) Vgl. Schlieper, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 28 f.

2) Derselbe: Kaufmännische Grundbildung, a.a.O., S. 17 (beide Zitate)

3) Vgl. derselbe: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 28

4) Vgl. Jansen, Oskar: Warum Höhere Wirtschaftsfachschule? In: Wirtschaft und Erziehung, 1. Jg., Heft 3/1949, S. 52

der psychisch-funktionale Bildungswert der kaufmännischen Unterrichtsfächer wird auch in unserem Zeitalter noch in Frage gestellt. Eine besondere Aufgabe dieser Untersuchung ist es daher, diese bildenden Aspekte bei den einzelnen kaufmännischen Unterrichtsfächern aufzuzeigen.

Um die bildenden Inhalte kaufmännischer Unterrichtsfächer klar herausstellen zu können, sollen zuvor kennzeichnende Elemente kaufmännischer Unterrichtsfächer und ihr spezifischer Bildungswert erarbeitet werden.

B. Die Elemente der kaufmännischen Unterrichtsinhalte und ihr spezifischer Bildungswert

Jedes kaufmännische Tun setzt analog dem wirtschaftlichen Tun im Spannungsfeld des Mittel-Ziel-Konflikts ökonomische Überlegungen voraus, es vollzieht sich innerhalb der gesteckten rechtlichen Grenzen und zielt auf konkrete Güter, deren Herstellung und Veräußerung ab¹⁾. Da das kaufmännische Handeln und Denken ohne den Menschen nie gedacht werden kann, treten neben dem wirtschaftswissenschaftlichen und rechtlichen sowie dem konkret-leistungswirtschaftlichen Element auch das pädagogische, psychologische und soziale Element als Grundbestandteile des Kaufmännischen auf²⁾, die die von Gerhard P. Bunk erarbeiteten disponierenden, administrativen und dienenden Elemente einschließen³⁾.

Das "spezifisch Kaufmännische" besteht nach Abermeth in den "treibenden Kräften der Gesellschaftsbildung", im Willen zur Herstellung vertraglicher und gesellschaftlicher Beziehungen, zum Überbrücken von Gegensätzen, zum Bilden von Vereinen, Verbänden und Organisationen⁴⁾. Es wirkt schöpferisch und bedarf keines Gewinnreizes. Das Gewinnstreben ist als rationale Ergänzung eine Sekundärererscheinung der

1) Vgl. Wälde, Eberhard: a.a.O., S. 61

2) Wälde nennt statt des konkret-leistungswirtschaftlichen Elements zu eng das warenkundliche Element der kaufmännischen Bildungsgüter. Auf die pädagogischen, psychologischen und sozialen Elemente verzichtete er im Rahmen seiner Themenstellung; vgl. Wälde, Eberhard: a.a.O., S. 61 ff.

3) Vgl. Bunk, Gerhard P.: a.a.O., S. 8

4) Vgl. Abermeth, K.: a.a.O., S. 218

kaufmännischen Tätigkeit¹⁾. Abermeth hebt damit das soziale Element gegenüber den wirtschaftlichen und rechtlichen Elementen besonders hervor. Da das Kaufmännische vom Wirtschaftlichen untrennbar ist, gelten die Elemente bis zu einem gewissen Grad auch für das wirtschaftliche Handeln im umfassenden Sinn.

Diese hier beispielhaft aufgezeigten typischen Elemente des kaufmännischen Handelns und Denkens beziehen wir dementsprechend auf die spezifisch kaufmännischen Unterrichtsinhalte, die sich aus diesen Grundbestandteilen zusammensetzen. Die einzelnen Stoffelemente betrachten wir nun auf Grund ihres spezifischen Bildungswertes.

I. Das konkret-leistungswirtschaftliche Element

Das konkret-leistungswirtschaftliche Element beinhaltet die effektiven Vorgänge der Güterherstellung, des Güter austausches, der Güterverwendung. Es ist wie kein anderes Element unmittelbar anschaulich und wahrnehmbar.

Ausgeprägt treffen wir dieses Element bei den kaufmännischen Unterrichtsfächern im warenkundlichen Unterricht an. Hier steht die Begegnung mit dem konkreten Gut (seine Herstellung und Gewinnung, seine Eigenschaften, Verwendungsweisen und seine Bedeutung) im Mittelpunkt des Unterrichts, wie aus der noch folgenden Betrachtung der bildenden Werte des Unterrichtsfachs Warenkunde deutlich wird. Weiterhin tritt das konkret-leistungswirtschaftliche Element in engem Zusammenhang mit technischen Elementen unmittelbar im betriebswirtschaftlichen Unterricht, insbesondere bei Betriebsbesichtigungen sowie im Übungskontor und in der Scheinfirma hervor, hier vor allem in den Abteilungen oder Funktionen Einkauf, Verkauf und Lagerhaltung.

Dieses konkret-leistungswirtschaftliche Element der kaufmännischen Unterrichtsinhalte bietet - abgesehen von den zweifellos in großem Maße vorhandenen stofflich-materialen Bildungswerten - auch Ansatzpunkte für Bildungswerte in

1) Vgl. Abermeth, K.: a.a.O., S. 220

psychisch-funktionaler Sicht, vor allem der Bildung der Sinnesfunktionen, der Wahrnehmungs- und Anschauungskräfte, wobei die Sinne im Fach Warenkunde in vielseitiger Weise entwickelt werden.

II. Das wirtschaftswissenschaftliche und rechtliche Element

Dem konkret-leistungswirtschaftlichen Element der kaufmännischen Unterrichtsinhalte gegenüber gelingen die Erkenntnis und das Erfassen der wirtschaftlichen und rechtlichen Wirklichkeit erst auf einer sich über die anschauliche Grundlage hinaushebenden "relativ hohen Abstraktionsebene"¹⁾. Das liegt daran, daß sich das eigentlich Kaufmännisch-Wirtschaftliche dem anschaulichen Erkennen entzieht²⁾, denn es kann - wie Hanns Linhardt betont - das Zusammenwirken der betrieblichen Funktionen vom Kapitaleinsatz bis zum Kapitalertrag und aufs Ganze gesehen auch das Wirtschaftsleben in seiner Gesamtheit nicht durch äußere Anschauung nahegebracht werden³⁾. Das Kaufmännisch-Wirtschaftliche ist ein komplexes, dem Erkennen schwer zugängliches Beziehungsgefüge, das nicht durch unmittelbares wahrnehmen und Anschauen erkennbar ist. "Was körperlich anschaulich ist, ist nicht Gegenstand der Wirtschaftswissenschaft, was Gegenstand der Wirtschaftswissenschaft ist, das ist nicht körperlich anschaulich."⁴⁾ Vielmehr sind die Denkkraft (das begriffliche, urteilende, schlußfolgernde Denken) und das Vorstellungsvermögen notwendig, um dieses Beziehungsgefüge zu durchdringen, denn nur "über einengende Begriffsbildung und zunehmende Abstraktion führt der Weg zur Erkenntnis"⁵⁾.

Das wirtschaftswissenschaftliche Element - wie es in der Volkswirtschaftslehre und der Betriebswirtschaftslehre auftritt - ist daher von besonderem Wert für die psychisch-funktionale Bildung, und zwar der geistigen Funktio-

1) Wälde, Eberhard: a.a.O., S. 61

2) Vgl. ebenda, S. 62

3) Vgl. Linhardt, Hanns: Anschaulichkeit der Wirtschaft und Anschauungsmittel der Wirtschaftswissenschaft. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, 7. Jg., Heft 1/1955, S. 3

4) Ebenda, S. 6

5) Ebenda

nen, des Denk- und Urteilsvermögens. Diesem wirtschaftswissenschaftlichen Element kommt das rechnerische Element an bildender Wirkung nahe. Das "Rechenhafte" im Wesensbild des Kaufmanns¹⁾ bedingt die Notwendigkeit, weitere Erkenntnisse durch Zahlenanalysen, Vergleichs- und Beziehungsrechnungen bei Bilanz, Bilanzkritik und Kalkulation zu liefern. Diese Zahleninhalte in ihrer Bedeutung zu erfassen, fordert dem Schüler ebenfalls hohe psychisch-funktionale Akte und vor allem Denkakte ab.

Zudem wird die zunehmende Anwendung mathematischer Methoden in der Volkswirtschaftslehre und der Betriebswirtschaftslehre das wirtschaftswissenschaftliche Element kaufmännischer Unterrichtsinhalte in Zukunft immer mehr in der Richtung beeinflussen, daß es noch höhere Anforderungen an die psychisch-funktionale Bildung stellt. Vor allem die "mathematische Schule" der Volkswirtschaftslehre abstrahiert im Gegensatz zur "literarischen Schule" von der Wirklichkeit und verwendet abstrakte Arbeitsmodelle, die nur über große Denkanstrengungen zur Erkenntnis verhelfen.

Dem wirtschaftlich Forschenden werden beim Ergründen des höheren Sinns des Wirtschaftens die jedes echte kaufmännisch-wirtschaftliche Handeln letztlich bestimmenden ethischen Normen aufgezeigt, die ihn zu ethisch-charakterlicher Bildung anregen. Hier ist z.B. Heinrich Nicklisch mit seiner ethisch-orientierten Auffassung über die Wirtschaftlichkeit zu nennen. Wirtschaftlichkeit stellt bei ihm der Maßstab für den Gewinn dar²⁾. Der Gewinn ist nach Nicklisch dann auf anständige Art und Weise erzielt, wenn er der Rationalität des Betriebsprozesses, also der Wirtschaftlichkeit nicht widerspricht. Daraus ist ersichtlich, daß das wirtschaftswissenschaftliche Element - wie es im einzelnen noch beim Unterrichtsfach Betriebswirtschaftslehre deutlich werden soll - auch ethisch-charakterliche Bildungswerte in sich birgt.

1) Vgl. Sombart, Werner: Der moderne Kapitalismus, Bd. 1: Die vorkapitalistische Wirtschaft, 1. Halbbd., 7. Aufl., München-Leipzig 1928, S. 36; Bd. 2: Das europäische Wirtschaftsleben im Zeitalter des Frühkapitalismus, 1. Halbbd., 7. Aufl., München-Leipzig 1928, S. 129 und 197 und 2. Halbbd., 7. Aufl., München-Leipzig 1928, S. 1080

2) Vgl. Nicklisch, Heinrich: Die Betriebswirtschaft, 7. Aufl., Stuttgart 1932, S. 144

Das rechtliche Element kaufmännischer Unterrichtsinhalte stellt wie das wirtschaftswissenschaftliche hohe Anforderungen an das Abstraktions- und Denkvermögen, denn das Gesetz muß sich vom konkreten Einzelfall lösen, um die Vielzahl möglicher Rechtssituationen allgemeingültig zu regeln¹⁾. Bei der Behandlung rechtlicher Probleme ist das Bildungsziel erst erreicht, wenn der Schüler über das Erörtern konkreter Fälle hinausgehend "den rechtlichen Inhalt in seiner allgemeinen Gültigkeit und Verbindlichkeit ... erfaßt hat"²⁾. Erst dann besitzt der Schüler ein gewisses Rechtsverständnis, das ihm als Kaufmann in sehr vielen Rechtslagen eine große Hilfe sein kann.

Der Grundsatz von Treu und Glauben, der Schutz des guten Glaubens oder auch z.B. der Schutz des Vertrauens in die Rechtmäßigkeit von Eintragungen ins Handelsregister sowie Sinn und Zweck des Kartellgesetzes geben Anstöße zu einer echten kaufmännisch-wirtschaftlichen Gesinnung, also zu einer ethisch-charakterlichen Bildung.

III. Das pädagogische Element

Das kaufmännisch-wirtschaftliche Geschehen, worauf sich die Inhalte kaufmännischer Unterrichtsfächer beziehen, ist ohne den Menschen nicht denkbar. "Wirtschaft erschöpft sich nicht im materiellen, nicht im Technischen, sondern das Entscheidende ist das persönliche Element in der Wirtschaft."³⁾

Pädagogische wie auch psychologische und soziale Maßnahmen und Einrichtungen helfen dem Menschen, sich in die differenzierte industrialisierte Welt einzuordnen und sich in ihr zu behaupten. Wir stellen daher bei den kaufmännischen Unterrichtsfächern zudem pädagogische, psychologische und soziale Elemente heraus, die alle mehr oder weniger auf eine Erziehung des Menschen zu einer Persönlichkeit, also auf eine ethisch-charakterliche Bildung abzielen.

Das pädagogische Element nimmt innerhalb der kaufmännischen

1) Vgl. Wälde, Eberhard: a.a.O., S. 64

2) Ebenda

3) Löbner, Walther: Wirtschaftspraxis-Wirtschaftsschulung-Wirtschaftserziehung. In: Internationale Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, Heft 22/1937, S. 1753

Unterrichtsfächer - vor allem in der Betriebswirtschaftslehre und zum Teil auch in der Volkswirtschaftslehre - auf Grund verstärkter Bildungsbemühungen einen immer größeren Raum ein. Dieses Element tritt hauptsächlich in der Betriebswirtschaftslehre aus der Sicht Mensch und Betrieb auf, wobei die erzieherischen Maßnahmen im Betrieb wie Ausbildung der Lehrlinge und Ungelernten, Weiter- und Fortbildung der Betriebsangehörigen und auch die Ausbildung der Führungskräfte nicht nur zu fachlichen Könnern, sondern auch zur pädagogischen Menschenführung und -behandlung sowie die Konsumenten-erziehung aufgezeigt werden können. Wichtig ist die Einsicht des Schülers, daß hinter den technischen und ökonomischen Leistungen, hinter und über der "Herrschaft der Sache" der Mensch steht und nur der Betrieb auf lange Sicht bestehen kann, der dies beachtet. So lernt der Schüler verstehen, wie durch entsprechende Erziehung der mittleren und oberen Führungskräfte "die Personalführung und die Menschenbehandlung auch in größeren Unternehmungen individuell zu halten, und nicht durch rein äußerliche, bürokratische 'Organisation' zu schematisieren und zu juristifizieren"¹⁾ ist. "Denn für die menschlichen Arbeitskräfte kann immer nur der Mensch selbst 'erste und letzte Instanz' sein"²⁾.

Der Lehrer hat die Möglichkeit, dem Schüler aufzuzeigen, wie notwendig erzieherisches Bemühen bleibt und nicht nur - im Sinne Walther Rathenaus - die Wirtschaft unser Schicksal ist, sondern mehr und mehr Bildung unser Schicksal bestimmen wird³⁾. Der Schüler kann erkennen, wie sehr kurzfristige Kostenüberlegungen hinsichtlich der "Bildungsinvestitionen" auf die Dauer gesehen falsch sein müssen, denn pädagogisch qualifizierte und einsichtige Führungskräfte und Mitarbeiter - also ein umfassendes Ersetzen der Quantität durch Qualität in pädagogischer Sicht aller im Betrieb Mitarbeitenden - dienen letzten Endes ebenso dem Unternehmungsziel.

Lernt der Schüler dies einsehen, können in ihm Bildungsbe-

1) Schäfer, Erich: Die Unternehmung, 6. Aufl., Köln-Opladen 1966, S. 120

2) Ebenda

3) Vgl. Rühle von Lilienstern, Hans: Bildung wird Schicksal, Stuttgart o.J. (1962), S. 72

strebungen, Verantwortungsgefühl der Gemeinschaft gegenüber erwachen und insofern wesentliche Bildungswerte in ethisch-charakterlicher Sicht erschlossen werden. Leider kommt aber das pädagogische Element in der Betriebswirtschaftslehre in den Berufs- und Berufsfachschulen noch zu wenig zur Geltung. Lediglich die Höheren Wirtschaftsfachschulen berücksichtigen es im Rahmen des im Lehrplan vieler Höherer Wirtschaftsfachschulen anzutreffenden Unterrichtsfaches Menschenführung im Betrieb.

IV. Psychologische und soziale Elemente

Die psychologischen und sozialen Elemente runden den Blick auf das Menschliche. Psychologische Elemente beinhaltet im wesentlichen die Betriebswirtschaftslehre. Sie aufzuzeigen gelingt am wirkungsvollsten, wenn im Unterricht auf die Spannungen zwischen dem Menschen als Individuum und den Erfordernissen des Betriebes hingewiesen wird. Die Spannungen ergeben sich "zwischen dem Menschen und der betrieblichen Sachwelt, zwischen Mensch und Maschine, Mensch und technisch geordnetem Arbeitsverfahren (z.B. Fließbandzwang), Mensch und Werkstoff"¹⁾, auch zwischen Mensch und Mensch am Arbeitsplatz.

Es gilt daher, durch psychologische und soziologische Untersuchungen die richtige und geeignete Arbeitskraft an der ihr angemessenen Arbeitsstelle einzusetzen. Die Arbeitskraft soll in ihrer Leistungsfähigkeit weder überfordert noch unterfordert werden, um keine Minderwertigkeitsgefühle oder das Gefühl der Langeweile aufkommen zu lassen²⁾. Psychologische Elemente treten im betriebswirtschaftlichen Unterricht besonders auf, wenn der Blick auf die Verbesserung der Arbeitsbedingungen gelenkt wird. Seit den Hawthorne-Experimenten³⁾ wurden in den Betrieben immer größere Anstrengungen unternommen, Klimaanlage einzurichten, freund-

1) Schäfer, Erich: Die Unternehmung, a.a.O., S. 119

2) Vgl. ebenda

3) Die Hawthorne-Experimente waren arbeitspsychologische Untersuchungen in den Jahren 1927 bis 1939 von Elton Mayo und seinen Mitarbeitern in den Hawthorne-Werken der Western Electric Co.; vgl. Hawthorne-Untersuchung. In: Psychologisches Wörterbuch von Friedrich Dorsch, 6. Aufl., Hamburg-Bern o.J. (1959), S. 137

liche Arbeitsräume zu gestalten, die Geräusche zu dämpfen und so weit wie möglich Maschinen und Werkzeuge zu schaffen, deren Konstruktionen den Arbeitsbedingungen der Menschen angemessen sind¹⁾. Nicht zuletzt sollte die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehungen Beachtung finden, denn die Menschen müssen am Arbeitsplatz ohne innere Spannungen miteinander arbeiten können. Sie haben sich gegenseitig verstehen zu lernen und dem anderen zu helfen. Hier finden sich soziale Ansatzpunkte. Psychologische Elemente lassen sich auch im Unterrichtsfach Schriftverkehr aufgreifen, wenn ein ansprechender Werbebrief unter werbepsychologischem Aspekt gestaltet werden soll oder im Fach Warenkunde bei verkaufspsychologischen Gesprächen.

Das soziale Element ist im betriebswirtschaftlichen wie auch im volkswirtschaftlichen Unterricht gegeben. Bei diesem Element geht es wie beim pädagogischen und psychologischen Element darum, den Menschen als Individuum zu achten und darüber hinaus aber vor allem um die Beziehungen von Mensch zu Mensch. Der Ebene des sozialen Zusammenwirkens entspricht daher nur eine "demokratisch-horizontale Ordnung" im Gegensatz zur "hierarchisch-vertikalen Ordnung"²⁾ auf der ökonomischen Leistungsebene.

Die sozialen Elemente verdeutlichen, wie sehr die Würde des Menschen zu beachten ist: die Sorge um den Nächsten im Rahmen der Arbeits- und Betriebsgemeinschaft vor allem durch soziale Leistungen und Einrichtungen (Sozialleistungen wie Kranken-, Renten-, Arbeitslosenversicherung, Kranken- und Urlaubsgelder, Erholungsheime, Sportanlagen, Betriebsbüchereien, kulturelle Veranstaltungen, ärztliche und psychologische Betreuung), Mitbestimmungsrechte im Betrieb (Betriebsrat), weiterhin die Rücksichtnahme und Toleranz gegenüber dem Menschen sowie die Achtung vor Mitarbeitern und Untergebenen im Betrieb und vor dem anderen.

Der Schüler kann durch diese Beispiele die Einsicht gewinnen, in welch großem Maße einer recht verstandenen Hilfe und

1) Vgl. Schäfer, Erich: Die Unternehmung, a.a.O., S. 119

2) Ebenda, S. 123 (beide Zitate)

menschlichen Achtung auf der sozialen Ebene sittliche Wertentscheidungen zugrunde liegen. Wie beim pädagogischen lernt der Schüler auch beim psychologischen und sozialen Element, daß alle Menschen infolge ihrer menschlichen Würde gleichberechtigte Individuen sind, die verantwortlich und in Achtung des Mitmenschen ein sinnvolles Leben zu gestalten haben. Diese Elemente dienen daher in großem Maße der Entwicklung der ethisch-charakterlichen Bildung.

C. Die bildenden Werte der kaufmännischen Unterrichtsfächer im einzelnen

Wie schon erwähnt¹⁾, beschränken wir diese Betrachtung der bildenden Werte kaufmännischer Unterrichtsfächer auf die Inhalte der Fächer Betriebswirtschaftslehre, Schriftverkehr, Buchführung, kaufmännisches Rechnen mit Wirtschaftsmathematik, Warenkunde und Volkswirtschaftslehre.

I. Die Inhalte des Unterrichtsfaches Betriebswirtschaftslehre und ihr Bildungswert

Wie bei den noch folgenden kaufmännischen Unterrichtsfächern werden wir die bildenden Inhalte im Sinne eines optimalen Entfaltens der Bildungswerte in einer methodischen Abfolge herausstellen, anhand deren wir die bildenden Werte untersuchen. Die methodisch-didaktischen Bedingungen beim Entstehen von Bildungswerten erfahren dabei ein Vervollständigen durch die Bedingungen hinsichtlich des Schülers und des Lehrers sowie im Hinblick auf außerschulische Bedingungen.

Beim Bestimmen der Inhalte des Unterrichtsfaches Betriebswirtschaftslehre gehen wir von der wissenschaftlichen Betriebswirtschaftslehre und vom kritischen Überprüfen exem-

1) Vgl. S. 15 ff.

plarisch ausgewählter betriebswirtschaftlicher Schulbücher aus.

Innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin Betriebswirtschaftslehre sehen wir von den Inhalten der Speziellen Betriebswirtschaftslehre ab. Im wesentlichen soll also die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre - wenn wir an der traditionellen institutionellen Lehre im Gegensatz zur "modernen" Funktionenlehre der Betriebswirtschaftslehre festhalten - Berücksichtigung finden. Im Rahmen dieser Disziplin sind schon starke Beziehungen vor allem zur Industrie-, auch zur Bank- und Versicherungsbetriebslehre festzustellen.

Nach Erich Schäfer ist die "heutige Betriebswirtschaftslehre als wissenschaftliche Disziplin ... somit die Lehre von der 'Art und Weise', wie sich der einzelne Wirtschaftsbetrieb in die ihn umgebenden Verhältnisse einfügt und wie er sich mit den jeweils gegebenen Möglichkeiten und Widerständen seiner Umwelt auseinandersetzt"¹⁾. Daraus ergeben sich zwei Probleme²⁾: Welche Arten von "Wirtschaftsbetrieben" gehören zum Erfahrungsobjekt der Betriebswirtschaftslehre und unter welchen Gesichtspunkten werden diese Wirtschaftsbetriebe in ihrem Einfügen und Auseinandersetzen mit den Umweltverhältnissen untersucht. Letzterer Problemkreis stellt das Erkenntnisobjekt, das Identitätsprinzip der Betriebswirtschaftslehre dar.

Die Grenzen des Erfahrungsobjekts sind bis in die heutige Zeit umstritten. Den Auffassungen über sehr weit gesteckte Grenzen der Betriebswirtschaftslehre, die auch Schulen und Kirchen mit umschließen (z.B. bei Mahlberg und Schmalenbach), stehen die einer Eingrenzung auf die private Unternehmung (z.B. bei Rieger³⁾) gegenüber⁴⁾. Selbst wenn wir im Sinne Erich Schäfers als Abgrenzungsmerkmal für

1) Schäfer, Erich: Grundfragen der Betriebswirtschaftslehre. In: Handbuch der Wirtschaftswissenschaften, hg. von Karl Hax und Theodor Wessels, Bd. I: Betriebswirtschaft, Köln-Opladen o.J. (1958), S. 11

2) Vgl. ebenda, S. 27

3) Vgl. Rieger, Wilhelm: Einführung in die Privatwirtschaftslehre, 3. Aufl., Erlangen 1964, S. 13 ff.

4) Vgl. Schäfer, Erich: Grundfragen der Betriebswirtschaftslehre, a.a.O., S. 27 ff.

das Erfahrungsobjekt "das Streben nach finanziellem Erfolg bei Einzelinitiative und freiem Wettbewerb und somit volles marktliches und finanzielles Risiko"¹⁾ festlegen, so bleiben doch trotz dieser Einschränkung auf die private Unternehmung als tragendes umfassendes Gebilde mit den Ausführungsorganen der Unternehmung - den Betrieben - weiterhin Abgrenzungsprobleme bestehen, wie z.B. die Frage, ob das Handwerk ebenfalls dazuzurechnen ist²⁾.

Das Identitätsprinzip oder die spezifische Sehweise, das Erfahrungsobjekt der Betriebswirtschaftslehre wurde, und wird in der Betriebswirtschaftslehre unter verschiedenen Gesichtspunkten untersucht. Erich Schäfer nennt neben dem ökonomischen Aspekt als der eigentlichen Sehweise der Betriebswirtschaftslehre im wesentlichen den technischen, juristischen, soziologischen und psychologischen Aspekt³⁾. Es wird deutlich, daß die erarbeiteten Elemente kaufmännischer Unterrichtsfächer diesen Betrachtungsweisen sehr nahekommen.

Der betriebswirtschaftliche Unterricht an kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen beschränkt sich aber nicht nur auf das Stoffgebiet der wissenschaftlichen Betriebswirtschaftslehre; er erstreckt sich auch häufig auf die wissenschaftlichen Nachbardisziplinen wie Volkswirtschaftslehre, Recht, Soziologie und die technisch-leistungswirtschaftlichen Disziplinen. Dieser "Verflechtungsgrad mit Nachbardisziplinen"⁴⁾ bedingt u.a. die Stellung der Betriebswirtschaftslehre - oder häufig auch Betriebswirtschaftskunde genannt⁵⁾ - als Kern-, Leit- oder

1) Schäfer, Erich: Grundfragen der Betriebswirtschaftslehre, a.a.O., S. 30

2) Vgl. ebenda

3) Vgl. ebenda, S. 30 ff.

4) Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 86

5) Wir behalten hier die Bezeichnung Betriebswirtschaftslehre bei, wenn sich auch das Unterrichtsfach Betriebswirtschaftslehre inhaltlich und methodisch von der wissenschaftlichen Betriebswirtschaftslehre unterscheidet und letztere Wandlungen unterworfen ist, denen der Unterricht nicht in zeitlichem Gleichlauf folgen kann; vgl. zur Bezeichnung des betriebswirtschaftlichen Unterrichts auch schon Doerr, Alexander: Betriebswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftsschulung oder Betriebswirtschaftskunde? In: Deutsche Handelsschul-Warte, 12. Jg., Heft 23/1932, S. 361

Zentralfach¹⁾ im Fächerkanon kaufmännischer Schulen.

Das Ziel des betriebswirtschaftlichen Unterrichts können wir nach den Bildungsplänen für die kaufmännischen Berufsschulen im Regierungsbezirk Arnsberg (Westf.) folgendermaßen kennzeichnen: Wecken des Verständnisses für die "betrieblichen Einzelvorgänge und deren Bedeutung für den Gesamtablauf in der Unternehmung" und Vermitteln "der für das spätere Berufsleben erforderlichen Grundkenntnisse"²⁾. Anhand einiger Unterrichtsbücher stellen wir die Inhalte des betriebswirtschaftlichen Unterrichts heraus, um sie dann auf ihre Bildungswerte hin zu überprüfen.

Selbst wenn die Lehrpläne des betriebswirtschaftlichen Unterrichts eine durchdachte Systematik in der Behandlung der betriebswirtschaftlichen Inhalte vorschreiben³⁾, sollte das betriebswirtschaftliche Unterrichtsbuch nach den Prinzipien "Vom Einfachen zum Schweren", "Vom Anschaulichen zum Abstrakten" in einem organischen, übersichtlichen Aufbau und nicht in einem systemlosen Nacheinander die betriebswirtschaftlichen Inhalte darlegen, denn erst dann hat der Lehrer eine echte Hilfe, die Werte der Unterrichtsinhalte nahezubringen und den Schüler zur eigenen Weiterarbeit anzuregen.

- 1) Joachim Peege nennt innerhalb seines Fächerkanons der kaufmännischen Berufsschulen die spezielle Betriebswirtschaft als Zentralfach; vgl. Peege, Joachim: Der Fächerkanon an kaufmännischen Schulen, a.a.O., S. 257
- 2) Bildungspläne für die kaufmännischen Berufsschulen im Regierungsbezirk Arnsberg (Westf.): Berufsgruppe "Lehrberuf Industriekaufmann" vom 1.4.1959 (unveröffentlicht), Lehrfach "Betriebswirtschaftskunde mit Schriftverkehr", S. 20 (beide Zitate)
- 3) Vgl. beispielhaft Kahlenlehrplan der einjährigen höheren Handelsschule in Schleswig-Holstein vom 1. April 1966 (unveröffentlicht): Betriebswirtschaftskunde mit Schriftverkehr, S. 5 ff.; Lehrpläne für die kaufmännischen Berufsschulen Baden-Württembergs. Bekanntmachung vom 27. April 1964 U IV 3103/5 - a.u.U. S. 793. Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg, 13. Jg., Nr. 17a vom 10. September 1964: Kaufmännische Betriebslehre im Lehrplan für Groß- und Einzelhandelsklassen, Industrie-, Bank-, versicherungs- und Speditionsklassen, S. 9 ff., 18 ff., 30 ff., 38 ff., 47 f., 54 ff.; Bildungspläne für die kaufmännischen Berufsschulen im Regierungsbezirk Arnsberg (Westf.): a.a.O., S. 20 ff.

Betrachten wir drei weitverbreitete "Standardbücher" des betriebswirtschaftlichen Unterrichts, und zwar Findeisen-Großmann "Grundriß der Betriebswirtschaft"¹⁾, Kruse-Heun "Betriebswirtschaftslehre"²⁾ und aus der Europa-Fachbuchreihe "Kaufmännische Betriebslehre"³⁾, so treffen wir im inhaltlichen Kern große Übereinstimmung an.

Die Warenbeschaffung, den -absatz (Warenverkauf), den Nachrichten- und Güterverkehr, den Zahlungsverkehr, die Gründungs- und Auflösungsfragen der Unternehmung, die menschlichen und sachlichen Kräfte des Betriebes, den Industrie- und Bankbetrieb bringen alle drei Lehrbücher.

Findeisen-Großmann behandeln in methodisch zu befürwortender Weise nach einer Einführung den Betrieb sowie seine persönlichen und sachlichen Kräfte - die Organisation des Betriebes als dritten Abschnitt der Kräfte des Betriebes anzureihen, ist sachlich und methodisch nicht richtig - und geht dann auf die Unternehmung (insbesondere Gründungs- und Auflösungsfragen) ein. Bedauerlicherweise folgt die betriebswirtschaftliche Verkehrslehre - Waren-, Zahlungs-, Kredit-, Güter-, Nachrichtenverkehr - erst nach dem Kapitel über die Hauptarten des kaufmännischen Betriebes (Warenhandelsbetrieb, Industriebetrieb usw.). Der Verkehrslehre kommt jedoch grundlegende Bedeutung beim Verständnis der einzelnen Betriebe zu. Eine diesem Einwand gerecht werdende Reihenfolge ist dann auch in einer Anmerkung des Verlages zum Benutzen des Lehrbuches empfohlen worden⁴⁾.

Das Lehrbuch von Kruse-Heun baut in didaktisch und methodisch gelungener Art auf einführenden Gedanken zur Stellung des Betriebes im Rahmen der Volkswirtschaft auf, um von den anschaulichen Hauptarbeitsbereichen der kaufmännischen Betriebe (Einkauf, Verkauf, dem Nachrichten-, Güter- und Zahlungsverkehr) zum abstrakten Kapitel "Die Unternehmung als rechtlicher Rahmen

- 1) Findeisen-Großmann: Grundriß der Betriebswirtschaft, 43. Aufl. von Walther Löbner, Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1966
- 2) Kruse-Heun: Betriebswirtschaftslehre. Hauptausgabe, 46. Aufl., neubearb. von Josef Jäger und Heinrich Heun, Darmstadt 1966
- 3) Fritsch, Alfred u.a.: Kaufmännische Betriebslehre, 2. Aufl., Wuppertal-Barmen o.J. (1957)
- 4) Vgl. Findeisen-Großmann: a.a.O., S. 416

des Betriebes" überzugehen. Erst nach der Behandlung der persönlichen und sachlichen Kräfte des Betriebes, der Betriebsleistung und ihrer Kontrolle folgen die Hauptarten der kaufmännischen Betriebe. Zu kurz kommt dabei - wie in den beiden anderen Lehrbüchern auch - das Aufzeigen des betriebswirtschaftlichen Umsatzprozesses, der Aufwand-, Kosten- und Ertragsbildung als dem eigentlichen inneren Kernvorgang des Wirtschaftens, der - gerade weil er hohe psychisch-funktionale Anforderungen an den Schüler stellt - mit besonderer Sorgfalt in den Grundzügen und mit Hilfe von anschaulichen Schemata und Skizzen behandelt werden sollte.

Das Europa-Fachbuch "Kaufmännische Betriebslehre", das dem rechtlichen Element der kaufmännischen Unterrichtsfächer durch Anmerken der jeweils in Frage kommenden Paragraphen am Rand besondere Beachtung schenkt, weist bis Kapitel 4 ("Die Unternehmung") einen ähnlichen Aufbau wie Kruse-Heun auf. Leider werden der menschlichen Arbeit im Betrieb nicht die sachlichen Kräfte gegenübergestellt. Ab Kapitel 5 wechselt dann jeweils das Gliederungsprinzip zwischen funktionsbezogenen und institutionsbezogenen Inhalten (Warenhandel, Industriebetrieb, Kreditinstitute, Versicherung; Steuern). Dies ist einer klaren Systematik abträglich.

Sollen die Lehrbücher das Entstehen von Bildungswerten im Schüler unterstützen, ist ein Stoffaufbau vom Anschaulichen zum Abstrakten, vom Einfachen zum Schwierigen unbedingt zu fordern, wie er Erich Schäfers wissenschaftlichem Werk "Die Unternehmung"¹⁾ in vorbildlicher Weise zugrunde liegt. Verbinden wir diesen streng logisch-systematischen Aufbau Schäfers mit den von uns als vorteilhaft herausgestellten methodisch-didaktischen Gesichtspunkten obengenannter Unterrichtsbücher, erhalten wir eine mögliche Stoffgliederung - wenn wir auch von den Besonderen Betriebswirtschaftslehren wie Industrie-, Bank- und Versicherungsbetriebslehre usw. absehen -, die wir als methodisch-didaktische Bedingung zum optimalen Entstehen von Bildungswerten herausstellen²⁾.

1) Vgl. Schäfer, Erich: Die Unternehmung, a.a.O.

2) Vgl. ebenda; Kruse-Heun: a.a.O., Findeisen-Großmann: a.a.O. Fritsch, Alfred u.a.: Kaufmännische Betriebslehre, a.a.O.

Wenn auch nicht verkannt wird, daß die Lehrbücher im Unterricht hauptsächlich nur bei Veranschaulichungen (Schemata, Skizzen), die als Tafelanschrieb nicht in der Eindringlichkeit möglich sind, die zu lange dauern oder die als Übersicht über mehrere Unterrichtsstunden hinweg gebraucht sowie bei Übungen und Wiederholungen im Unterricht angewandt werden, gehen wir doch von diesen Inhalten der betriebswirtschaftlichen Lehrbücher als brauchbarer Grundlage zum Untersuchen der bildenden Werte betriebswirtschaftlicher Inhalte aus.

Themenkreis 1: Die Unternehmung als Glied des volkswirtschaftlichen Geschehens

- A. Wesen und Aufgaben der Wirtschaft und der Unternehmung
- B. Eingliederung der Unternehmung in die Volkswirtschaft und ihre Beziehungen zur Außenwelt
 - I. Die Güterbeschaffung und der Güterabsatz - der Leistungsstrom
 - II. Der dem Leistungsstrom folgende Zahlungsstrom einschließlich des Kreditverkehrs
 - III. Der Güterverkehr
 - IV. Der Nachrichtenverkehr

Themenkreis 2: Entstehung, Aufbau und Auflösung der Unternehmung

- A. Entstehungs- und Auflösungsphasen der Unternehmung
- B. Der äußere Aufbau
 - I. Der Unternehmungszweck
 - II. Der finanzielle Aufbau
 - III. Unternehmungszusammenschlüsse
 - IV. Standort der Unternehmung
- C. Der innere Aufbau
 - I. Die menschlichen Kräfte
 - II. Die sachlichen Kräfte (Vermögensaufbau)
- D. Unternehmungskrisen und Auflösung der Unternehmung

Themenkreis 3: Der betriebswirtschaftliche Umsatzprozeß,
und der Erfolg der Unternehmung

- A. Das Wesen des Umsatzes
- B. Die Aufwands- und Kostenbildung
- C. Die Ertragsbildung und die Wirtschaftlichkeit
- D. Der Erfolg (Gewinn) und die Rentabilität

Themenkreis 4: Das Rechnungswesen der Unternehmung

- A. Die Buchführung
- B. Die Kostenrechnung (Kalkulation)
- C. Die Statistik
- D. Die Planung

Themenkreis 5: Besondere rechtliche Fragen, Steuern und
Versicherungen

- A. Besondere rechtliche Fragen
 - I. Schutz der Arbeitskraft
 - II. Schutz des geistigen Eigentums
 - III. Die Gerichte
- B. Die Steuern
- C. Die Versicherungen

Diese aufeinander aufbauenden Themenkreise 1 bis 5 entsprechen bis zu einem gewissen Maße auch dem Grundsatz "Vom Anschaulichen zum Abstrakten". Wir bauen auf der Alltags- erfahrung des Schülers auf und führen über den noch anschau- lichen äußeren und inneren Aufbau der Unternehmung zum ab- strakten betriebswirtschaftlichen Umsatzprozeß, der ledig- lich in den Grundzügen, und zwar durch anschauliche Hilfen im Unterricht Berücksichtigung finden sollte, aber zum tie- feren Verständnis des Wirtschaftens notwendig ist. Wir sehen daher im Gegensatz zu Erich Dauenhauer die Aufwands- und Kostenbildung nicht außerhalb der Jugendschule¹⁾.

Die Themenkreise 4 und 5 kommen dem systematischen Gliederungs- prinzip näher als dem Grundsatz vom Anschaulichen zum Ab- strakten. Bei der folgenden Untersuchung der einzelnen Themen- kreise auf ihre Bildungswerte wird noch deutlich werden, daß

1) Vgl. Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirt- schaftsschulen, a.a.O., S. 84

hier auch anschauliche Gehalte anzutreffen sind. Der 5. Themenkreis ist nur als Vervollständigung einer Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre gedacht, denn die Themenkreise 1 bis 4 sind ebenfalls in umfangreicher Weise mit rechtlichen Elementen durchdrungen. An diesen auf Seite 102 f. dargestellten Aufbau einer Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre schließen sich dann die für die einzelnen Berufsschulfachklassen bedeutsamen Bereiche der Besonderen Betriebswirtschaftslehre (Industrie-, Warenhandels-, Bank-, Versicherungsbetriebslehre) an, auf deren Erörterung wir verzichten, um die Übersichtlichkeit und Klarheit zu wahren und nicht ins Uferlose zu geraten.

1. Die Themenkreise im einzelnen und die Aspekte des bildenden Wertes

Die aufgezeigten Themenkreise werden nun auf ihren Bildungswert hin untersucht, und zwar an Hand charakteristischer Stoffinhalte, wobei jeweils auf die Bedingungen hingewiesen wird, die zum Entstehen der Bildungswerte notwendig sind.

a) Themenkreis 1: Die Unternehmung als Glied des volkswirtschaftlichen Geschehens

Dieser in den Betriebswirtschaftsunterricht einführende Themenkreis soll kein umfassender, abstrakter und mit umfangreichen Begriffsklärungen belasteter "Einstieg" in das betriebswirtschaftliche Geschehen darstellen. Die Inhalte dieses Stoffbereichs bauen induktiv auf den Anschauungen und Erfahrungen im Leben bzw. im Betrieb auf, um eine günstige interessegegründete Lernbereitschaft zu wecken. Zudem darf der Schüler der Berufs- und Berufsfachschulen in seiner noch nicht voll entwickelten abstrakten Denkfähigkeit, die bei sehr vielen Jugendlichen bis zum 16./17. Lebensjahr durch die eidetische Veranlagung gehemmt ist, nicht überfordert werden.

(1) Der stofflich-materiale Bildungswert

Der 1. Themenkreis, der in den drei untersuchten Schulbüchern ausreichend berücksichtigt ist, beschränkt sich, von wenigen

Begriffsdefinitionen abgesehen, in weitgehendem Maße vorwiegend auf das konkret-leistungswirtschaftliche Element kaufmännischer Unterrichtsfächer, auf das Erarbeiten des anschaulich erfaßbaren Wirtschaftslebens, das Beschreiben und Erläutern des betrieblichen Geschehens beim Ein- und Verkauf, der Zahlungsmittel und des Zahlungsablaufs, des Güter- und Nachrichtenverkehrs. Daneben weist der betriebswirtschaftliche Bildungsstoff schon eine Fülle rechtlicher Elemente auf (Kaufvertrag, Mängelrüge, Scheck- und Wechselrecht), die den Berufs- und Berufsfachschülern in ihrer eigentlichen Problematik aber erst ansatzweise nahegebracht werden können¹⁾. Dieser Themenkreis bietet somit für den an betriebswirtschaftlichen Fragen interessierten Schüler, also für den Schülertyp, der überwiegend die Tendenz zu einer materiell-rationalen Einstellung erkennen läßt, eine Fülle stofflich-materialer Bildungswerte, wenn der Lehrer "über der Sache steht". Zum weiteren Verdeutlichen der Schülertypen und ihrer Einstellung zu den kaufmännischen und anderen Unterrichtsfächern, die ja grundlegend für jeden Bildungserfolg ist, dient das 4. Kapitel dieser Arbeit.

Im Rahmen dieses Themenkreises ist es Aufgabe des Unterrichts, die Erfahrungen des Berufsschülers im Betrieb zu ordnen und sie mit dem Blick auf das Grundsätzliche und Elementare in größere Zusammenhänge einzufügen²⁾. Ein weiterer stofflich-materialer Bildungswert ergibt sich aus der Tatsache, daß die Betriebswirtschaftslehre als Kern- oder Leitfach die Beziehungen zu den anderen kaufmännischen Unterrichtsfächern aufzeigt.

Bei den Schülern der kaufmännischen Berufsschule kommen die stofflich-materialen Bildungswerte besonders wirksam und umfangreich dann zur Geltung, wenn bei einem wenigstens umrißhaften Abstimmen von betrieblichen Ausbildungsplänen und

1) Wir gehen auf das rechtliche Element kaufmännischer Unterrichtsfächer im Kapitel über die psychisch-funktionalen Bildungswerte noch besonders ein.

2) Vgl. auch Erbach, Karl: a.a.O., S. 59

schulischen Lehrplänen im Unterricht unmittelbar an das Betriebsgeschehen angeknüpft werden kann¹⁾. Dem ist aber auch erst dann bildender Erfolg beschieden, wenn der Lehrer den teilweise unüberblickbaren Betriebsablauf kennt und sich ständig auf dem laufenden hält.

Bei den Schülern der Berufsfachschulen ist es möglich, durch anschauliche Unterrichtshilfen (Schemata als Unterrichtsskizzen über die Organisation eines Betriebes, Filme über das Zustandekommen eines Kaufvertrages oder auch vorbereitete Betriebsbesichtigungen) wirklichkeitsnahe grundlegende Anschauungen von betrieblichen Geschehen und somit stofflich-materiale Bildungswerte zu vermitteln. Die Möglichkeiten stofflich-materialer Bildung sind angesichts der immer komplizierteren und weitverzweigten wirtschaftlichen Vorgänge in diesem Themenkreis beinahe unerschöpflich. Der Lehrer hat, um den Schüler nicht durch eine "Stofflast" zu "erdrücken", besonderes Augenmerk darauf zu richten, das Charakteristische exemplarisch auszusuchen. Ein bereits erschienenes Lehrprogramm über den Kaufvertrag und seine Störungen²⁾ zeigt beispielsweise die Möglichkeiten, den Schüler zu interessieren, ihn in relativ kurzer Zeit und erfolgreich in betriebswirtschaftliche Wissensgebiete einzuführen.

(2) Der psychisch-funktionale und physisch-funktionale Bildungswert

Das eigentliche Ziel dieses 1. Themenkreises besteht darin, den Schüler mit dem wirtschaftlichen Geschehen bekanntzumachen. Das Schwergewicht der bildenden Werte liegt daher noch mehr im stofflich-materialen Bereich und innerhalb des psychisch-funktionalen Bereichs auf der Entwicklung entsprechender Sinnesfunktionen. Physisch-funktionale Bildungswerte kommen in der Betriebswirtschaftslehre im Gegensatz zum Schriftverkehrs-, Buchführungs- oder Rechenunterricht sehr selten zur Entfaltung³⁾. Abgesehen von einer selbstver-

1) Vgl. Wälde, Eberhard: a.a.O., S. 113

2) Vgl. Dauenhauer, Erich: Der Kaufvertrag und seine Störungen, Rinteln-München 1967

3) Vgl. auch Erich Dauenhauer, der betont, daß in der Betriebswirtschaftskunde keine manuellen Fertigkeiten einzuüben sind (Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 89).

ständlichen geringen Übung in der Schreibfertigkeit können wir im wesentlichen nur eine gewisse - im Unterricht aber kaum zum Zuge kommende - Entwicklung der Fähigkeit im Entwerfen von Schemata und Skizzen als physisch-funktionalen Bildungswert herausstellen, weshalb wir im Rahmen des Unterrichtsfaches Betriebswirtschaftslehre auf das Betrachten dieses Bildungsaspektes verzichten.

"Wo Wissen erworben wird (materialer Aspekt)", führt Erich Dauenhauer aus, "wird auch das Denken und Gedächtnis geschult (formaler Aspekt), da Einsehen (Denken) und Behalten (Gedächtnis) zwingend den Kenntniserwerb bedingen und begleiten"¹⁾. Inwieweit daher psychisch-funktionale Bildungswerte bei der obenerwähnten Fülle an Möglichkeiten stofflich-materialer Bildungswerte entstehen können, ist nun zu untersuchen. Das Ziel der Bildung in psychisch-funktionaler Sicht besteht darin, die durch die Sinne erfaßten wirtschaftlichen und betrieblichen Vorgänge gedanklich zu durchdringen und sie zu analysieren. Dieses Ziel ist nur zu erreichen über das Auffassen des Bildungsstoffes mit Hilfe klarer und deutlicher Wahrnehmungen, Anschauungen und Vorstellungen bis hin zum begrifflichen, kausalen, urteilenden und schlußfolgernden Denken.

Die Sinnesfunktionen können im betriebswirtschaftlichen Unterricht in umfassendster Weise durch Betriebsbesichtigungen oder Lehrfahrten geübt werden, die aber in der Berufs- und Berufsfachschule meist keine systematische Verwirklichung finden. Der 1. Stoffbereich bietet aber auch ohne diese Anschauungsmittel eine Fülle von Möglichkeiten, die Sinne zu üben und zu schärfen wie z.B. durch Unterrichtsfilme über "Ein Auftrag wird ausgeführt", "Güterbeförderung mit der Eisenbahn", "Ein Kredit wird gewährt"²⁾, durch Diapositiv-Reihen über die "Wertpapiere" und "Warenwertpapiere"³⁾ - die

- 1) Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 89 (beide Zitate)
- 2) Diese Unterrichtsfilme sind im Filmverzeichnis des Instituts für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht aufgeführt; vgl. Filme, Bildreihen, Tonträger - Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung, hg. vom Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, München 1962, S. 67 f.
- 3) Diapositiv-Reihen des Instituts für Film und Bild; vgl. ebenda, S. 68

allerdings nicht mehr dem neuesten Stand entsprechen¹⁾ - sowie über "Der Wechsel und sein Lauf", "Das Formular im Geschäftsverkehr"²⁾, durch Abbildungen von Lagereinrichtungen, Formularen des Zahlungs- und Güterverkehrs, Wandtafelzeichnungen, Schemata vorwiegend in Form von Diagrammen (Umsatzentwicklungen, Kostenstrukturen der Betriebe) und Kartogrammen (Produktionszentren, Rohstoffvorkommen) sowie durch Skizzen, Tabellen und Gliederungen³⁾. Auch das Schulfernsehen wird sich kaufmännischen und insbesondere betriebswirtschaftlichen Bildungsgehalten auf die Dauer nicht verschließen können.

Setzt der Lehrer diese Anschauungsmittel im betriebswirtschaftlichen Unterricht methodisch überlegt ein, trägt er Sorge für ein verweilendes, tiefgehendes Betrachten, werden die Sinnesfunktionen in umfangreicher Weise gebildet.

Die Unterrichtseinheit "Wesen und Aufgaben der Wirtschaft und der Unternehmung" kommt ohne ein Grundgerüst an Begriffen nicht aus (Wirtschaft, Wirtschaften und Unternehmung, Betrieb usw.). In diesem beschränkten Umfange - das Erörtern weiterer wirtschaftlicher Erscheinungen soll der Volkswirtschaftslehre vorbehalten bleiben - wird also schon das begriffliche Denken des Schülers gefördert, auf dem dann das kausale, "in-Beziehung-setzende" Denken durch die Abhängigkeiten von Wirtschaft und Unternehmung, Warenbeschaffung und Warenabsatz, Leistungs- und Zahlungsstrom aufbaut, hier aber noch stark vom Anschaulichen ausgeht und sich auf anschauliche Vorgänge unmittelbar bezieht. Neben dem konkret-leistungswirtschaftlichen Element kaufmännischer Unterrichtsfächer tritt dabei das wirtschaftswissenschaftliche Element auf, wobei noch, wie wir unten sehen werden, das rechtliche Element erscheint.

- 1) Vgl. Fischlein, Wolfgang: Film und Bild im wirtschaftsbezogenen Unterricht. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 60. Jg., Heft 5/1964, S. 365
- 2) Diapositiv-Serien von Kine-Kopera, Iserlohn; vgl. Reinhardt, E.: Der Unterricht in Betriebswirtschaftslehre und Schriftverkehr, Darmstadt 1961, S. 88
- 3) Eine umfassende Darstellung dieser Anschauungsmittel finden wir bei Wberhard Wälde: a.a.O., S. 78 ff.

Arthur Wetz, der sich insbesondere mit dem formalen Bildungswert des betriebswirtschaftlichen Unterrichts beschäftigte¹⁾, glaubt, da die Betriebswirtschaftslehre seiner Auffassung nach die "Lehre von der Organisation der Wirtschaftszellen"²⁾ darstellt, nur kategoriale und funktionale formale Bildungswerte, aber keine geisteswissenschaftlichen Bildungswerte feststellen zu können. Als formalen kategorialen Bildungswert des betriebswirtschaftlichen Unterrichts hebt er das Zweckdenken - die teleologische Denkrichtung - und als formalen funktionalen Bildungswert das kombinatorische Denken und die Schulung des Willens hervor³⁾. Das Denkgesetz der ausreichenden Zwecksetzung (das Zweckdenken) fordert nach Wetz, "daß alles, was geschieht, als Folge einer Zwecksetzung zu denken ist"⁴⁾. Es erstreckt sich in der Betriebswirtschaft auf die "Erhaltung, Vermehrung und Verminderung von wirtschaftlichen Werten"⁵⁾. Diese von Wetz ausschließlich angenommene, zu eng gesehene Kategorie des Zweckdenkens resultiert bei ihm daraus, daß die wirtschaftlichen Erscheinungen auf das ökonomische Prinzip zurückführbar sind, wobei letzteres mit der Untersuchung der adäquaten Mittelanwendung der spezifische Bildungswert der Betriebswirtschaftslehre darstellt⁶⁾.

Ein echtes Entscheiden über die adäquate Mittelanwendung nach dem ökonomischen Prinzip, heute verfeinert als Maximalprinzip (mit gegebenen Mitteln den höchstmöglichen Erfolg zu erzielen) oder Minimalprinzip (einen vorgegebenen Erfolg mit geringstmöglichen Mitteln zu erreichen) kann im betriebswirtschaftlichen Unterricht im Übungskontor oder auch durch die Fallmethode⁷⁾ erreicht werden. Dieses Entscheiden finden wir z.B. bei der Frage, welche Zahlungsart und welche Zahlungsmittel (Scheck, Wechsel) wir wählen, welche Rohstoffe zum Durchführen und Aufrechterhalten der Produktion notwendig sind.

1) Vgl. Wetz, Arthur: a.a.O.

2) Ebenda, S. 38

3) Vgl. ebenda, S. 37 ff.

4) Ebenda, S. 39 (im Original gesperrt gedruckt)

5) Ebenda

6) Vgl. ebenda, S. 40 f.

7) Vgl. Corliett, Hans: Die Fallmethode und ihre Verwendung im betriebswirtschaftlichen Unterricht. In: Der Merkur-Bote, 12. Jg., Heft 4/1964, S. 206 ff.

Das Aufzeigen der verschiedenen Möglichkeiten des Einkaufs, des Absatzes, der Werbung, der Kreditaufnahme, des Güterverkehrs führt über ein beziehendes vergleichendes und urteilendes Denken zur Schlußfolgerung (z.B. die Ware wird beschafft, da sie dem ökonomischen Prinzip am ehesten entspricht; der Kredit wird aufgenommen, da er nach den Zahlungsbedingungen diesem Prinzip angemessen ist).

Wie Arthur Wetz beschäftigte sich ebenso Leopold L. Illetschko mit dem formalen - also in unserem Sinne mit dem psychisch-funktionalen - Bildungswert des Wirtschaftsunterrichts, der nach Illetschko "im Geistigen, im Erlebnis des Schaffens, der Arbeit" wurzelt und "zur Ausrichtung des Geistes unter der Kategorie der Ordnung, der Organisation"¹⁾ führt.

Wenn das Erlebnis des Schaffens und der Arbeit vom Berufsfachschüler noch nicht empfunden werden kann, so ist selbst für den Berufsschüler die "Ausrichtung des Geistes unter der Kategorie der Ordnung" nur ansatzhaft festzustellen. Zudem sieht Illetschko diese Geistesausrichtung zu einseitig und zu eng, denn das Wirtschaftliche besteht nicht nur aus organisierten, geordneten Elementen.

Es sollte deutlich werden, daß innerhalb dieses Stoffbereichs keine besonderen betriebswirtschaftlichen Probleme auftreten. Die Denkvorgänge bewegen sich nur in geringem Maße auf hohen Ebenen. Eine weit wichtigere Stellung für die Entwicklung psychisch-funktionaler Bildungswerte nimmt das rechtliche Element kaufmännischer Unterrichtsinhalte ein. Gerade das Unterrichtsfach Betriebswirtschaftslehre ist mit rechtlichen Elementen durchzogen. Die rechtliche Kodifizierung steckt den Rahmen des wirtschaftlichen Handelns ab und stellt die Grundlage wirtschaftlichen Geschehens dar. Wenn auch die Feststellung Wilkens, die Betriebswirtschaftslehre sei "fast ausschließlich Wirtschaftsrecht"²⁾, zu extrem ist, wird die Betriebswirtschaftslehre doch durch das rechtliche Element entscheidend beeinflusst, dem psychisch-funktionale Bildungs-

1) Illetschko, Leopold L.: Der Bildungswert des Wirtschaftsunterrichts, Diss. Wien 1939, S. 85 (beide Zitate)

2) Wilken, Hartwig: Zur Frage des Bildungswertes der Wirtschaftsfächer in der Berufsschule, Handelsschule und Wirtschaftsoberschule. In: Der Merkur-Bote, 8. Jg., Heft 12/1960, S. 619

werte immanent sind. Der Umgang mit Rechtsvorschriften und Gesetzestexten verlangt ein klares folgerichtiges Denken. Es verläuft in folgenden aufsteigenden Entwicklungsstadien¹⁾, die wir der Stufenfolge bei Kerschensteiner²⁾ gleichstellen können:

- (a) Sinnliches Erfassen des rechtlichen Sachverhaltes und der Fragestellung unter gleichzeitiger Begriffsbildung.
- (b) Herausarbeiten des Elementaren und Grundsätzlichen durch analytische Denkvorgänge.
- (c) Suche nach Lösungen des Problems durch Vermutungen und durch kausales und kombinierend-vergleichendes Denken.
- (d) Erarbeiten der Lösung, der schöpferischen Synthese, durch urteilendes und schlußfolgerndes Denken, die als Erkenntnis im "fruchtbaren Moment"³⁾ ihren Abschluß findet.

Beispiele dafür bilden die Störungen des Kaufvertrages, vor allem die Mängelrüge, der Lieferungs- und der Zahlungsverzug. Wenn wir aus dem Bereich des Zahlungsverkehrs nach Reinhardt⁴⁾ den Scheck als Beispiel herausgreifen, lassen sich neben dem stofflich-materialen Bildungswert auch schon psychisch-funktionale Bildungswerte wie analytisches Denken ("geistige Grundkonzeption des Schecks, geschichtlicher Ursprung, rechtliche Kodifizierung, internationale Breitenwirkung, Wesen des abstrakten Forderungspapiers"⁵⁾) und kombinierend-vergleichendes Denken (Rechtsvergleiche mit anderen Urkunden, insbesondere dem Wechsel) entfalten. Auch Lehrinhalte wie über Ist-, Muß- und Kann-Kaufmann, Geschäftsfähigkeit, aktive und passive Scheckfähigkeit, Wechselfähigkeit usw.⁶⁾

1) Vgl. auch Wiegel, Robert: Die Bedeutung der Gesetzestexte für den Unterricht in den kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen. In: Wirtschaft und Erziehung, 17. Jg., Heft 1/1965, S. 26

2) Vgl. Kerschensteiner, Georg: Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes, a.a.O., S. 41 ff.

3) Copei, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, 2. Aufl., hg. von Hans Sprenger, Heidelberg 1950, S. 73

4) Vgl. Reinhardt, E.: Berufliche Grundausbildung und Grundbildung an kaufmännischen Schulen. In: Wirtschaft und Erziehung, 13. Jg., Heft 10/1961, S. 481

5) Ebenda

6) Vgl. Beispiele aus dem Bereich der Handelsbetriebslehre bei Oberbach, Johannes: a.a.O., S. 37

bilden und stärken das begriffliche Denken in ausgeprägtem Maße.

Der bildende Erfolg wird dann groß sein, wenn das Wesentliche und Grundsätzliche eines Sachverhaltes schon durch die Problemstellung erkennbar ist. Freilich verlaufen im 1. Themenkreis wenig rechtliche Probleme in diesen aufgezeigten Bahnen. Viele rechtliche Vorschriften, z.B. über das Zustandekommen des Kaufvertrages durch Angebot und Annahme, die Arten des Kaufes, den Erfüllungsort, den unlauteren Wettbewerb werden dem Schüler nur in den Grundzügen ohne vertiefendes Einführen in die rechtliche Problematik nahegebracht. Gerade der Kaufvertrag dient in seinem Entstehen durch Angebot und Annahme zum Einführen in das abstrakte Denken. Andererseits überfordern die schwierigen rechtlichen Probleme dieses Stoffbereichs (Wechselrecht: Grund- und Nebengeschäft; Kaufvertrag: Verpflichtungs- und Erfüllungsgeschäft) den Berufs- und den Handelsschüler, so daß sie noch nicht zu hohen psychisch-funktionalen Bildungswerten vordringen.

Der Unterricht in Betriebswirtschaftslehre kann nach Wetz das zweckhafte Denken an scharfen Definitionen des Rechts insofern schulen, "als der entsprechende Gesetzestext entweder den betriebswirtschaftlichen Lehreinheiten zugrunde gelegt wird oder sich aus ihrer Behandlung ergibt"¹⁾. Betriebswirtschaftliche Erscheinungen haben juristische Normierungen als Ursache oder zur Folge. Diese Vorschriften dienen zum Erarbeiten des Grundsätzlichen²⁾, des Elementaren, das notwendig ist, die betriebswirtschaftlichen Strukturen zu erkennen und zu überschauen. Wenn hier Wetz nur einen "Ansatzpunkt für die Schulung des zweckmäßigen Denkens"³⁾ sieht, muß hervorgehoben werden, daß er für den betriebswirtschaftlichen Unterricht überhaupt nur diese Kategorie des teleologischen Denkens anerkennt. Vielmehr liegen aber im rechtlichen Element insbesondere für die Schüler Höherer Handelsschulen weitergehende Möglichkeiten für ein beziehendes, urteilendes und schlußfolgerndes Denken. Zudem

1) Wetz, Arthur: a.a.O., S. 46

2) Vgl. ebenda, S. 47

3) Ebenda

verneint Wetz den ethisch-charakterlichen Bildungswert betriebswirtschaftlicher Unterrichtsstoffe - wie wir noch sehen werden - zu Unrecht.

Der große Wert des rechtlichen Elements betriebswirtschaftlicher Unterrichtsstoffe liegt darin, wenn Rechtsnormen nicht nur sinnlos "eingepaukt" werden, daß es auch den theoretisch begabten Schüler für betriebswirtschaftliche Inhalte aufschließt und ihm bildende Werte nahebringen kann. Von Wetz wird auch in funktionaler Sicht der voluntaristische Aspekt bildender Wirkungen betriebswirtschaftlicher Unterrichtsstoffe hervorgehoben¹⁾. Die für die Willenshandlung notwendige Zielvorstellung ist ihm zufolge durch das ökonomische Prinzip vorgegeben²⁾, das den Sinn des eigentlichen Wirtschaftens verkörpert. Diese Zielvorstellungen müssen "eine so große Intensität besitzen ..., daß sie das Motiv für den ... Willensakt und die darauf folgenden Willenshandlungen abgeben"³⁾. Dieses Stärken des Willens und damit auch des Bildungswillens als Bedingung zum Entstehen von Bildungswerten geschieht im spezifisch betriebswirtschaftlichen Unterricht im Vergleich zum Übungskontor oder zu den Fächern kaufmännischer Schriftverkehr, kaufmännisches Rechnen und Buchführung unvergleichbar gering, denn die Versuche zur Willensstärkung werden vorwiegend durch Fragen und "geistige" Situationsaufgaben (z.B. Frage nach den Aufgaben des Güterverkehrs und des Warenabsatzes) unternommen, nicht aber auch manuell wie beim praxisnahen Handeln und Denken im Übungskontor, dem Gestalten und Entwerfen eines Geschäftsbriefes oder beim Lösen eines Rechenproblems sowie beim Verbuchen eines Geschäftsfalles.

Der Wille wird nur dann gestärkt, wenn es den Schüler bewußt zum Auseinandersetzen mit betriebswirtschaftlichen Problemen "drängt". Durch aufgeworfene Fragen - vor allem durch aktuelle Fragenkreise - kann das für die Willensbildung sehr bedeutsame Interesse noch gesteigert werden. Die Aktualität des Unterrichts in Betriebswirtschaftslehre stellt natürlich große Anforderungen an die fachliche Eignung des Lehrers.

1) Vgl. Wetz, Arthur: a.a.O., S. 53 f.

2) Vgl. ebenda, S. 54

3) Ebenda

(3) Der ethisch-charakterliche Bildungswert

Wenn dieser Themenkreis ethisch-charakterliche Bildungswerte haben soll, muß er die Schüler über das urteilende und schlußfolgernde Denken hinaus zu einem verantwortungsvollen Denken und Handeln führen; er muß ihnen helfen, zur sittlichen Persönlichkeit heranzuwachsen durch Entwickeln und Stärken ethisch-charakterlicher Gesinnungen und Haltungen wie Verantwortungsfreude, Achtung vor der Menschenwürde, Redlichkeit, Ehrlichkeit, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Gewissenhaftigkeit und Pflichterfüllung.

Wetz betont, daß die Betriebswirtschaftslehre "als Lehre von der Wirtschaftsorganisation keinen spezifisch ethisch-normativen Charakter"¹⁾ aufweisen kann. Er spricht ihr jegliche formale Bildung geisteswissenschaftlicher Art und deren Folge - die Gesinnung - ab²⁾. Friedrich Feld stellt demgegenüber klar heraus, daß nur das "betriebswirtschaftliche Denken und Forschen an sich mit der Ethik nichts zu tun hat"³⁾. Auch Hans Lampe sieht wirtschaftliches Handeln "jenseits von Gut und Böse, ... wenn nicht die Tragbalken der Ehrlichkeit, Gewissenhaftigkeit, Treue und Zuverlässigkeit dem wirtschaftlichen Handeln die sittliche Unterstützung zu geben vermögen"⁴⁾. Wetz übersieht, wie viele Möglichkeiten sich dem Lehrer gerade im betriebswirtschaftlichen Unterricht bieten, den Stoff nicht wertneutral, sondern sittlich ausgerichtet zu vermitteln⁵⁾. "Alles Handeln kann durch Richtung und Absicht sittlich bedeutsam werden."⁶⁾

1) Wetz, Arthur: a.a.O., S. 38

2) Vgl. ebenda, S. 21

3) Feld, Friedrich: Grundfragen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Langensalza 1928, S. 18

4) Lampe, Hans: Die außerökonomischen Faktoren in unserem wirtschaftlichen Bildungsgut. In: Wirtschaft und Erziehung, 17. Jg., Heft 4/1965, S. 150

5) Vgl. Reinhardt, E.: Der Unterricht in Betriebswirtschaftslehre und Schriftverkehr, a.a.O., S. 81; vgl. auch Roth, Joseph: Die Ethik als wesentlicher Bestandteil des betriebswirtschaftlichen Unterrichts. In: Wirtschaft und Erziehung, 17. Jg., Heft 7/1965, S. 275 ff.

6) Eggersdorfer, Franz Xaver: a.a.O., S. 290

Ethisch-charakterliche Bildungswerte können sich beim Aufzeigen des tieferen Sinns des Wirtschaftens entfalten. Aus dem Gedanken, dem anderen ein menschenwürdiges Dasein zu ermöglichen, entspringen Verantwortungsfreude, Pflichtbewußtsein und Achtung vor dem nächsten. Das Erlebnis der Gemeinschaft hat der Wirtschaftsunterricht nach Leopold L. Illetschko als Wurzel, wobei er durch die Berufsidee zur sittlichen Haltung führt¹⁾. Weiterhin ergeben sich ethisch-charakterliche Bildungswerte aus den Hinweisen auf das Beachten der Zahlungstermine, auf das oberste Prinzip des kaufmännischen Tuns, der Ehrlichkeit, Redlichkeit, auf die Bedeutung von Treu und Glauben und auf die Lauterkeit der Werbung und des Wettbewerbs²⁾. Am Beispiel der Mängelrüge³⁾ oder des Lieferungsverzuges lassen sich exemplarisch die ethisch-charakterlichen Bildungswerte entfalten. Aus dem Grundgedanken heraus, daß bei einer mangelhaften oder verspäteten Lieferung dem Kunden Unrecht geschieht und er dadurch einen Schaden erleidet, lassen sich Redlichkeit, Ehrlichkeit, Anstand, Zuverlässigkeit und Gewissenhaftigkeit im Schüler wecken. Viele Schüler der Berufs- und Berufsfachschulen werden in der Entwicklung ihrer psychischen Funktionen aber noch nicht so weit fortgeschritten sein, um hohe Werte wie beispielsweise den sittlichen Gehalt des Wirtschaftens erkennen zu können.

Nur aus Gesinnungen heraus erwachsen im jungen Menschen Handlungsformen⁴⁾. Daher ist, wie es Alois Köstel auf Grund der rechtlichen Unterrichtsinhalte entwickelt, "von der rechtskundlichen Besinnung zur gesinnungsbildenden Tiefe" im Unterricht vorzudringen, "weil nur dann erwartet werden kann, daß sich der 'gewußte Rechtsstoff' im Leben bewährt und sich in rechtliches Tun umsetzt"⁵⁾, das der ethischen Norm entspricht. Die "gesinnungsbildende Tiefe" erreicht der Lehrer nur, wenn er selbst eine werterfüllte, mit innerer Überzeugungskraft

1) Vgl. Illetschko, Leopold L.: a.a.O., S. 85

2) Vgl. Oberbach, Johannes: a.a.O., S. 36; vgl. auch Traut, Käthe: Von der Bildungskraft der wirtschaftlichen Kulturgüter. In: Festschrift zur Einweihung des neuen Schulgebäudes der Kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen der Stadt Fulda, a.a.O., S. 54

3) Vgl. Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 106 ff.

4) Vgl. Köstel, Alois: a.a.O., S. 60

5) Ebenda, S. 60 f. (beide Zitate)

auftretende Persönlichkeit darstellt, denn gerade im Reifungsalter suchen die Jugendlichen nach einem Vorbild, an dem sie ihre Wertwelt aufbauen können.

Über diese ethisch-charakterlichen Bildungswerte bei ihrem Entstehen beeinflussenden Faktoren hinaus prägen auch außerschulische Faktoren - vor allem das Elternhaus - das Denken und Handeln des Jugendlichen in großem Maße. Aus Enttäuschungen oder schlechten Erfahrungen im Wirtschaftsleben oder in der Schule stellen sich meist abwehrende, negative Haltungen dem wirtschaftlichen Gedankengut bzw. der Schule gegenüber ein, die sich vielfach auf den Schüler übertragen und somit das Entstehen bildender Werte hemmen oder verhindern.

b) Themenkreis 2: Entstehung, Aufbau und Auflösung der Unternehmung

Dieser Themenkreis führt von der Anschaulichkeit des 1. Themenkreises mehr in den Bereich des Abstrakten, des Unanschaulichen. Es ist schon ein entwickeltes Denkvermögen erforderlich, wenn der Schüler den finanziellen Aufbau der Unternehmung und den inneren Aufbau, insbesondere den Vermögensaufbau, durch- und überschauen soll. Der Standort der Unternehmung und innerhalb des inneren Aufbaus die Lehrinhalte über die menschlichen Kräfte sind für den Schüler leichter zu erfassen, wie auch die Entstehungs- und Auflösungsphasen der Unternehmung - unterstützt durch anschauliche Schemata¹⁾ - keine großen Anforderungen an das Denkvermögen des Schülers stellen.

(1) Der stofflich-materiale Bildungswert

Wie schon erwähnt, werden dem Schüler die Entstehungs- und Auflösungsphasen der Unternehmung klar einsichtig, wenn der Lehrer sie anhand von Schemata erklärt. Die Unternehmungsformen und Unternehmungszusammenschlüsse, wie ebenso der Standort der Unternehmung und der innere, menschliche und sachliche Aufbau bieten eine Fülle stofflich-materieller Bildungswerte. Vor allem bei erstgenanntem Inhalt ist

1) Vgl. Schemata bei Schäfer, Erich: Die Unternehmung, a.a.O., S. 31 ff.

besonders das exemplarische Prinzip zu beachten, um den Schüler nicht stofflich zu überfordern.

(2) Der psychisch-funktionale Bildungswert

Die Sinnesfunktionen werden in diesem Themenkreis besonders durch Betriebsbesichtigungen (Aufbau und Organisation eines Betriebes) sowie durch Schemata und Tafelanschriften geübt. Entstehungs- und Auflösungsfragen der Unternehmung zeigen - mit Hilfe von Anschauungsmitteln erarbeitet - von der Unternehmeridee ausgehend über den rechtlichen Akt des Gründungsbeschlusses den finanziellen Vorgang der Kaufkraftübertragung, den leistungswirtschaftlichen Aufbau und damit den Beginn und die Vollendung des leistungswirtschaftlichen Prozesses sowie die Auflösung durch zunehmende "Verflüssigung"¹⁾.

Solche betriebswirtschaftlichen Abläufe bilden im Schüler geistige Anschauungen und Vorstellungen, die zum denkenden Durchdringen des Betriebsgeschehens unerlässlich sind. Sie üben in ihrer Abfolge der Dinge das entwickelnde logische Denken.

Dieser Themenkreis ist insbesondere durch das Prinzip von Ursache und Wirkung gekennzeichnet. Die Kausalität der betriebswirtschaftlichen Vorgänge fördert das beziehungs-mäßige Denken²⁾. Beispiele dafür sind die Auswirkungen des Unternehmenszweckes auf den Kapital- und Vermögensaufbau, die Abhängigkeit des Standorts vom Unternehmenszweck (material-, arbeits-, konsumorientierter Standort), Beziehungen zwischen Vermögens- und Kapitalaufbau, Liquidität und Finanzierung, Auswirkungen der Unternehmungszusammenschlüsse auf die einzelnen Unternehmungen, Unternehmenskrisen und deren Überwindung bzw. das freiwillige oder unfreiwillige Auflösen

1) Schäfer, Erich: Die Unternehmung, a.a.O., S. 33

2) Vgl. Wetz, Arthur: a.a.O., S. 52

der Unternehmungen.

Zur Belebung des Unterrichts kann der Lehrer Situationsaufgaben stellen, bei denen beispielsweise der Unternehmenszweck gegeben ist und nach der Höhe des Kapitalbedarfs, nach Kapitalquellen, Unternehmensform, Standort, menschlichen und sachlichen Kräften gefragt wird. Solche Aufgaben sind bei entsprechender psychischer Reife der Schüler von hohem funktionalen Wert. Der Schüler hat hier auf Grund des Zieles - des Unternehmenszwecks - durch analysierendes und kausales Denken die verschiedenen Möglichkeiten herauszuarbeiten, um dann zu urteilenden und schlußfolgernden Denkvorgängen, der Lösung der Aufgabe zu gelangen.

Die vergleichende Schau des äußeren und inneren Aufbaus verschiedener Unternehmen desselben und anderer Wirtschaftszweige führt durch analytische Denkvorgänge zum Überprüfen des ökonomischen Prinzips, wobei diese Denkvorgänge durch solche kritisch-urteilender Art verbunden sind.

(3) Der ethisch-charakterliche Bildungswert

Ethisch-charakterliche Bildungswerte finden wir in umfangreichem Maße im Themenbereich über die menschlichen Kräfte, der durch die pädagogischen, psychologischen und sozialen Elemente der kaufmännischen Unterrichtsfächer bestimmt wird. Hier steht immer der Mensch im Mittelpunkt des Geschehens. Alois Köstel sieht deshalb das humane Prinzip als beherrschenden Grundzug des betriebswirtschaftlichen Unterrichts¹⁾. Die Betriebswirtschaftslehre als Unterrichtsfach ist somit wie die wissenschaftliche Betriebswirtschaftslehre nicht nur sachbezogen, sondern auch auf den Menschen bezogen. Es geht hier um die Sorge für den Menschen im Betrieb und im Wirtschaftsleben in pädagogischer, psychologischer und sozialer Sicht (Bildungsmaßnahmen; psychologische und soziale Betreuung, Rücksichtnahme auf den anderen)²⁾. Immer steht die Würde des Menschen im Mittelpunkt des Geschehens. Diese "Entdeckung

1) Vgl. Köstel, Alois: a.a.O., S. 46

2) Vgl. auch Schulz, Siegfried: Betriebswirtschaftslehre am Wirtschaftsgymnasium. In: Wirtschaft und Erziehung, 15. Jg., Heft 2/1963, S. 63

des Menschen"¹⁾ in der Betriebswirtschaftslehre und die Achtung vor dem Menschen gilt es, dem Schüler im Unterricht aufzuzeigen. Dadurch entstehen echte Gesinnungen und verantwortungsbewußte Einstellungen dem anderen gegenüber, eine ethisch-charakterliche Bildung. Im Unterricht können vom Lehrgespräch "Sinndeutungen zwischenmenschlichen Verhaltens übernommen werden: Vertrauen, Respekt, Kameradschaft, Kollegialität, Offenheit usw."²⁾. Auch lassen sich durch die Hinweise auf die Pflichten und Rechte des Lehrlings, des Angestellten oder des Unternehmers sowie der rechtlich selbständigen Kaufleute (z.B. Kommissionär, Makler, Reeder) ethisch-charakterliche Werte hervorrufen.

In den Lehrplänen für Wirtschaftslehre der Handelsschulen und kaufmännischen Berufsschulen des Saarlandes wurde z.B. die Bedeutung der ethisch-charakterlichen Bildung erkannt. Unter dem Leitgedanken Wirtschaft und Ethik fordern diese Pläne das Aufzeigen der Verantwortlichkeit des einzelnen, der Grundformen ethischen Verhaltens, der Wirtschaftlichkeit, Rechtlichkeit, Sittlichkeit³⁾.

c) Themenkreis 3: Der betriebswirtschaftliche Umsatzprozeß und der Erfolg der Unternehmung

Dieser Themenkreis beinhaltet abstrakte Bereiche des betriebswirtschaftlichen Unterrichtsfaches. Er ist daher für den Anfangsunterricht nicht geeignet⁴⁾, in den Lehrbüchern kurz berücksichtigt und soll im Unterricht auch nur, um den Sinn des Wirtschaftens zu erfassen, mit Hilfe anschaulicher Schemata in den Grundzügen abgehandelt werden. Die abstrakte

- 1) Decker, Franz: Die "Entdeckung des Menschen" in der Betriebswirtschaftslehre. In: Wirtschaft und Erziehung, 19. Jg., Heft 1/1967, S. 5
- 2) Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 89
- 3) Vgl. Lehrplan für Wirtschaftslehre der Handelsschulen des Saarlandes, o.O. 1966, S. 20 (unveröffentlicht) und Lehrplan für Wirtschaftslehre für Groß- und Einzelhandelsklassen der kaufmännischen Berufsschulen des Saarlandes, o.O. 1966, S. 19 (unveröffentlicht)
- 4) Vgl. Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 84

Natur des Umsatzes, der Aufwand- und Kostenbildung sowie der Ertragsbildung rühren daher, daß sich diese betriebswirtschaftlichen Erscheinungen unübersehbar und undurchschaubar im Betrieb vollziehen und auch der Anschauung sehr schwer nahezubringen sind.

Der Schüler gewinnt aber einen falschen Einblick in die Probleme, wenn bei Findeisen-Großmann¹⁾ Umsatz, Ertrag, Gewinn und Wirtschaftlichkeit lediglich als Sonderfragen des betrieblichen Rechnungswesens gesehen werden.

(1) Der stofflich-materiale Bildungswert

Der anschaulichen Ebene entrückt, bedingt dieser Themenkreis ein entwickeltes Denk- und Vorstellungsvermögen, damit diese abstrakten Inhalte erfaßt werden können. Das Entstehen von stofflich-materialen Bildungswerten ist daher besonders von einer entwickelten Bildungsfähigkeit und -willigkeit des Schülers abhängig.

(2) Der psychisch-funktionale Bildungswert

Der psychisch-funktionale Bildungswert beschränkt sich in diesem Stoffbereich im wesentlichen, aber hier in hohem Maße auf die Entwicklung der Denkvorgänge. Das Verstehenlernen der Inhalte dieses Themenkreises fördert das begriffliche Denken. Erwähnt sei nur das begriffliche Erfassen von Ausgabe, Aufwand, Kosten, von leistungswirtschaftlichen Begriffen wie Ertrag und Wirtschaftlichkeit und den finanzwirtschaftlichen Begriffen Erfolg und Rentabilität. "Das Ziel des betriebswirtschaftlichen Zweckdenkens ist" nach Arthur Wetz "der Gewinn"²⁾. Das Erarbeiten des Verhältnisses betriebswirtschaftlicher Gegebenheiten führt durch analytisches und beziehendes Denken zu ihren Grundgesetzmäßigkeiten und Elementen. Erst auf dieser Grundlage kann z.B. bei der Frage, welchen Einfluß Konjunktur- oder Saisonschwankungen auf Umsatz und Kosten haben, durch kausales und kombinierendes

1) Vgl. Findeisen-Großmann: a.a.O., S. 40 ff.

2) Wetz, Arthur: a.a.O., S. 40 (beide Zitate)

Denken die Lösung gesucht werden. Die Erkenntnis, welche Maßnahmen gegen die saisonalen Schwankungen zu unternehmen sind, die einen gleichbleibenden Betriebsablauf unter voller Ausnutzung der Kapazität gewährleisten, erfordert eine schöpferische Synthese durch urteilendes und schlußfolgerndes Denken. Kann sich der Schüler mit Hilfe seines Denkvermögens in diesen abstrakten Bahnen bewegen, bietet der Themenkreis von der Analyse zur Synthese eine Fülle bildender Werte psychisch-funktionaler Art.

Die Grundstufe der Denkvorgänge, das begriffliche Denken, wird bis ins feinste gebildet bei der Einteilung der Kosten nach der Art des Güterverbrauchs (Kostenarten): Material-, Arbeits-, Kapitalkosten, Kosten für Fremdleistungen; nach der Verrechnungsart auf die Kostenträger: Einzel- und Gemeinkosten; nach der Abhängigkeit vom Beschäftigungsgrad: fixe, variable Kosten sowie proportionale, progressive (überproportionale) und degressive (unterproportionale) Kosten usw.

Das kausale beziehende Denken, das ja über das begriffliche Denken hinausgehend mindestens zwei Wesenheiten auf ihre Elemente zurückführt und Ähnlichkeiten sowie Unterschiede herausarbeitet, wird in diesem Themenkreis ebenfalls in umfangreichem Maße geübt. Wir denken hier an das Verhältnis von Ausgaben, Aufwand und Ertrag, wobei die beiden letzteren Größen in ihrem Verhältnis bedeutende Fakten der Unternehmenspolitik darstellen; weiterhin an die Beziehungen zwischen Lager-, Debitoren-, Kapitalumschlag und Liquidität, zwischen Rentabilität und Liquidität, Umsatzschwankungen und Beschäftigungsgrad, Beschäftigungsgrad und Auftrags-, Betriebsgrößen- sowie Kostengestaltung.

In der Höheren Handelsschule können Umsatzziffern für die Erfolgskontrolle herangezogen werden; auch verlangen die Bewertungsprobleme in der Periodenrechnung und damit zusammenhängend die Theorie der Kapitalerhaltung hohe denkverische Funktionen.

(3) Der ethisch-charakterliche Bildungswert

Innerhalb dieses Themenkreises dürfen z.B. die Wirtschaftlichkeit nicht nur als Verhältnis von Ertrag zu Aufwand oder der Gewinn lediglich als Maßzahl des betrieblichen Geschehens betrachtet werden. Hier muß der Lehrer auf den Grundsatz achten, die Werthaltigkeit auch in ethisch-charakterlicher Sicht zu entfalten. Ansatzpunkte zum Entstehen ethisch-charakterlicher Bildungswerte liegen im Unterricht besonders dann vor, wenn der Erzieher auf die Notwendigkeit der Wirtschaftlichkeit, Rentabilität und den Gewinn eines Unternehmens hinweist, und zwar einerseits, um das im Betrieb eingesetzte eigene und fremde Kapital sinnvoll und nutzbringend anzuwenden, andererseits, um aus dem Gewinn z.B. wieder Investitionen für weitere Kapazitäten auch im Sinne des Gemeinwohls zu schaffen oder die Rücklagen zu stärken. Ein soziales Problem ist die gerechte Höhe des Arbeitslohnes beispielsweise im Vergleich zum Unternehmergewinn. Auch zeigen - um ein weiteres Beispiel zu nennen - die aus Unternehmungsgewinnen finanzierten Stiftungen soziales verantwortliches Denken auf. So stößt der Schüler auf den tieferen Sinn des Wirtschaftens und auf die Verantwortung jedes im Wirtschaftsleben stehenden Menschen, vom Materiellen her gesehen schon ein menschenwürdiges Dasein für jeden zu schaffen. Wir können daher mit Arthur Wetz betonen, "daß in der konkreten Wirtschaft das Gewinnstreben stets mit ethischen und sozialen Faktoren vermischt ist"¹⁾. Dem materiell-rational eingestellten Schüler, den wir im 4. Kapitel noch näher kennzeichnen werden, sind solche Bildungswerte aber sehr schwer nahezubringen, wie noch näher zu begründen ist. Ebenso wirkt es sich hemmend auf das Entstehen von Bildungswerten aus, wenn die Einstellung dieser Zeitepoche, die Eltern oder der Freundeskreis des Schülers (siehe Kapitel 2) dem Materiell-Wirtschaftlichen ablehnend gegenüberstehen.

d) Themenkreis 4: Das Rechnungswesen der Unternehmung

In diesem Stoffbereich, der die Buchführung, die Kostenrechnung oder Kalkulation, die Statistik (Vergleichsrechnung)

¹⁾ Wetz, Arthur: a.a.O., S. 40

und die Planung (Vorschaurechnung) umfaßt, herrscht das rechenhafte Element kaufmännischer Unterrichtsfächer vor. Vor allem die Buchführung und die Kalkulation werden in den theoretischen Grundzügen (z.B. Buchführungspflicht, -richtlinien, Arten der Kalkulation) berücksichtigt, wobei die eigentlichen praxisbezogenen Inhalte und die Technik der Anwendung in den Unterrichtsfächern Buchführung bzw. kaufmännisches Rechnen - die wir noch behandeln werden - zum Tragen kommen. Buchführung und Kalkulation treten hier als Verbindungsgebiete von rechnerischen, rechtlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Elementen auf, die im wesentlichen nur zum besseren Verständnis der Unterrichtsfächer Buchführung bzw. kaufmännisches Rechnen dienen und so hauptsächlich stofflich-materiale Bildungswerte besitzen. Die Statistik erfordert anfänglich - wenn sie überhaupt im Unterricht Berücksichtigung findet - beim Errechnen von Mittelwerten und Streuungswerten psychisch-geistige Funktionen, die aber beim längeren Üben in rein technische Fertigkeiten ohne große Denkanstrengung übergehen. Im Anfertigen von Schaubildern und Diagrammen (Kurvendiagramme für die Preis-, Kosten-, Umsatzstatistik, Flächendiagramme für die Absatzstatistik) liegen einige Ansatzpunkte zum Üben der manuellen Geschicklichkeit, also zu physisch-funktionalen Bildungswerten.

Die Planung - vorwiegend die Umsatz-, Fertigungs- und Kostenplanung - kann im Unterricht der kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen nicht in einer annähernd praxisgerechten Form vermittelt werden. Es ist lediglich möglich, sie informativ in den Grundzügen zu behandeln. Unterrichtsgehalte über die Planung bieten daher für den interessierten Schüler nur stofflich-materiale Bildungswerte.

e) Themenkreis 5: Besondere rechtliche Fragen, Steuern und Versicherungen

(1) Besondere rechtliche Fragen

Die rechtlichen, steuerlichen und versicherungstechnischen Inhalte des 5. Themenkreises dienen nur zum Abrunden einer

Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre. Die besonderen rechtlichen Fragen umfassen das Aufzeigen des Schutzes der Arbeitskraft durch Sozialversicherung und Arbeitsschutzbestimmungen (Unfallverhütungs-, Kündigungsschutzbestimmungen, Urlaubsregelung), durch Arbeitsgerichte und den Tarifvertrag; zudem gehören hierher der Schutz des geistigen Eigentums durch das Patent, Waren-, Gütezeichen- und Musterschutz und weiterhin die Gerichtsbarkeit¹⁾. Diesen durch das rechtliche Element bestimmten Inhalten sind wohl eine Fülle stofflich-materialer Bildungswerte immanent, denen die Berufsschüler in der Regel aufgeschlossener als die Berufsfachschüler gegenüberstehen, da sie schon praxisbezogener fühlen und denken; der eigentliche Gewinn dieses Themenkreises liegt jedoch im tieferen Sinn des rechtlichen Schutzes der Arbeitskraft, des geistigen Eigentums und des Kaufmanns überhaupt, dem Schutz des Schwächeren. Johannes Oberbach erkannte, daß "das soziale Gefühl ... nirgendwo einen besseren Nährboden" findet, "als auf dem Gebiete des Rechtes, wo uns der Schutz des körperlich, des geistig, des wirtschaftlich Schwächeren überall und in jeder Form entgegentritt"²⁾. Soziales Denken und Handeln lernt der Schüler aus diesen Inhalten in ausgezeichnete Weise. Sie bieten für ihn tiefgehende ethisch-charakterliche Bildungswerte.

(2) Die Steuern

Der Begriff, die Arten und der Zweck der Steuern bergen stofflich-materiale Bildungswerte, die aber bei der an sich trockenen Materie nur durch interessante praxisbezogene Beispiele voll zur Geltung kommen. Den steuerlichen Stoffbereichen sind ebenfalls funktionale und ethisch-charakterliche Bildungswerte immanent.

(3) Die Versicherungen

Die Versicherungen, die als Unterrichtsinhalte neben recht-

1) Vgl. Kruse-Heun: a.a.O., S. 464 ff.

2) Oberbach, Johannes: a.a.O., S. 37 (beide Zitate)

lichen und wirtschaftswissenschaftlichen auch soziale Elemente wie vor allem die schon erwähnte Sozialversicherung aufweisen, bergen neben stofflich-materialen Bildungswerten auch Werte ethisch-charakterlicher Natur, wenn der Lehrer Sinn und Aufgaben der Versicherung verdeutlicht: Schäden zu verhüten (Brand- und Unfallverhütungsvorschriften), Schäden zu mindern, zu ersetzen oder zu mildern (Übernahme von Heilkosten)¹⁾. So wird dem Schüler gezeigt, daß die Versicherung den Menschen in sozialer Sicht vor drohenden Gefahren schützt, ihm bei eingetretenen Schäden hilft, den Versicherten von den Sorgen hinsichtlich nicht vorhersehbarer Schäden befreit und ihm Sicherheit und Freiheit gibt, die notwendig sind, um ein menschenwürdiges Dasein zu führen.

2. Der bildende Wert in der Gesamtschau

Wenn wir abschließend die Betriebswirtschaftslehre und ihren Bildungswert betrachten, stellen wir fest, daß ihr - mit Ausnahme des physisch-funktionalen Bildungsaspektes - alle Aspekte in umfangreichem Maße immanent sind und zum Erreichen des Bildungszieles beitragen, denn im "Kreuzungspunkt 'Betriebswirtschaft'" fließen "Wirtschaftliches, Soziales, Rechtliches, Ethisches, Rechenhaftes"²⁾ zusammen.

Prüfungsaufgaben aus der Kaufmännischen Berufsschule, der Handelsschule und der Höheren Handelsschule des Landes Baden-Württemberg³⁾ zeigen, daß Abschlußprüfungen in großem Maße urteilende und schlußfolgernde Denkvorgänge fordern.

Hohe Ansprüche stellt das Prüfungsfach Betriebswirtschaftslehre beispielsweise beim begrifflichen Unterscheiden und Vergleichen von Komplementär und Kommanditist, Liquidität und Liquidation, Handelsbilanz und Zahlungsbilanz, Istbe-

1) Vgl. Fritsch, Alfred u.a.: a.a.O., S. 448 f.

2) Köstel, Alois: a.a.O., S. 45 (beide Zitate)

3) Vgl. o.V.: Prüfungsaufgaben aus der Kaufmännischen Berufsschule, der Handelsschule und der Höheren Handelsschule, 23. Aufl., Stuttgart o.J. (1966)

steuerung und Sollbesteuerung¹⁾, von AG und GmbH²⁾, beim urteilenden und schlußfolgernden Denken bezüglich Störungen der Kaufvertragserfüllung³⁾ oder im Zusammenhang mit einer Unternehmensgründung (Firmenbezeichnung, Anmeldung ins Handelsregister, Wege der Kapitalbeschaffung und Unternehmungsform)⁴⁾. Zweckmäßigkeit und Zulässigkeit von Werbemaßnahmen⁵⁾ weisen zudem auf ethisch-charakterliche Aspekte hin, die vorwiegend bei folgenden Aufsatzthemen angesprochen werden:

Was geschieht heutzutage in sozialer Hinsicht für den arbeitenden Menschen?⁶⁾

Wie können Sie dazu beitragen, das Betriebsklima zu verbessern?⁷⁾

Warum ist Arbeit nicht nur Bürde für den Menschen?⁸⁾

Mensch und Maschine. Wie wirkt sich die Automation auf das Wirtschaftsleben und auf den Menschen aus?⁹⁾

Auch die Prüfungsthemen im Aufsatz der Arbeitsgemeinschaft der bayerischen Industrie- und Handelskammern für Einzelhandelslehrlinge im Jahr 1963¹⁰⁾ veranlassen Schüler zu betriebswirtschaftlichen Entscheidungsfragen in psychisch-funktionaler und ethisch-charakterlicher Sicht:

- 1) Vgl. o.V.: Prüfungsaufgaben aus der Kaufmännischen Berufsschule ..., a.a.O., Prüfungsaufgaben in Betriebswirtschaftslehre, Höhere Handelsschule, 1963, S. 30
- 2) Vgl. ebenda, Prüfungsaufgaben in Betriebswirtschaftslehre, Handelsschule, 1964, S. 26 und Höhere Handelsschule, 1966, S. 36
- 3) Vgl. ebenda, Prüfungsaufgaben in Betriebswirtschaftslehre, Kaufmännische Berufsschule, Verkaufsklassen, 1965, S. 19 und Höhere Handelsschule, 1964, S. 32 und 1965, S. 33
- 4) Vgl. ebenda, Prüfungsaufgaben in Betriebswirtschaftslehre, Kaufmännische Berufsschule, Verkaufsklassen, 1966, S. 20, Handelsschule, 1966, S. 28 und Höhere Handelsschule, 1963, S. 31
- 5) Vgl. ebenda, Prüfungsaufgaben in Betriebswirtschaftslehre, Kaufmännische Berufsschule, Einzelhandelsklassen, 1966, S. 21
- 6) Vgl. ebenda, Prüfungsthemen des Aufsatzes, Kaufmännische Berufsschule, Kontorklassen, 1964, S. 5
- 7) Vgl. ebenda, Prüfungsthemen des Aufsatzes, Kaufmännische Berufsschule, Kontorklassen, 1965, S. 6
- 8) Vgl. ebenda, Prüfungsthemen des Aufsatzes, Handelsschule, 1963, S. 7
- 9) Vgl. ebenda, Prüfungsthemen des Aufsatzes, Höhere Handelsschule, 1963, S. 8
- 10) Vgl. Arbeitsgemeinschaft der bayerischen Industrie- und Handelskammern: Prüfungsthemen des Aufsatzes für Einzelhandelslehrlinge im Jahre 1963 (unveröffentlicht)

Wie sorgt die Sozialversicherung für den Berufstätigen in Notfällen und im Alter?

Mein Beitrag zum Dienst am Kunden.

Die stofflich-materialen Bildungswerte der betriebswirtschaftlichen Bildungsinhalte kommen dann voll zur Geltung, wenn sie den Sinnesfunktionen interessant und vor allem praxisbezogen dargebracht und vom Schüler mit Interesse aufgenommen werden. Das Interesse ist bei den Berufsschülern¹⁾ und bei den Schülern, die zu einer materiell-rationalen Welteinstellung hin tendieren, leicht zu erreichen, denn die Struktur der Unterrichtsinhalte ist der Geistesstruktur der Schüler adäquat. Setzen wir die Konzentration auf das Elementare und Grundsätzliche in jedem Stoffbereich voraus, so wird die Bildungsbereitschaft unterstützt durch die Anschaulichkeit des 1. Themenkreises und einiger Kapitel des 2. Themenkreises. In den anderen Themengebieten sind die stofflich-materialen Bildungswerte nur durch geschicktes methodisches, die Aktivität des Schülers weckendes Gestalten nahezubringen. Ein den anderen kaufmännischen Unterrichtsfächern nicht in dem Maße innewohnender stofflich-materialer Bildungswert ist das Aufzeigen der Verbindungslinien zu anderen kaufmännischen Stoffinhalten. Jede Unterrichtseinheit erfordert ein differenziertes methodisches Gestalten. Da es keine "Optimalmethode" zum vollen Entfalten der Bildungswerte gibt, ist selbst innerhalb der einzelnen Themenkreise ein Wechsel der Methode notwendig. Das darbietend-erklärende Unterrichtsverfahren zum Einführen in einen Wissensbereich sollte so oft wie möglich durch die entwickelnd-darstellenden oder suchend-gestaltenden Verfahren abgelöst werden. Auf keinen Fall dürfen die Schüler gegängelt werden. Durch "Selbstdenken", durch Denken im Gruppenunterricht, in Arbeitsgemeinschaften oder in Form einer Diskussion kann der Schüler zur Lösung des Problems vordringen.

Interessant und aktuell sowie gleichzeitig vorbereitend auf das Leben ist die Betriebswirtschaftslehre als Unterrichtsfach nur dann, wenn sie sich den Wandlungen der wissenschaftlichen Betriebswirtschaftslehre nicht verschließt. Das be-

1) Vgl. Begründung S. 47 ff.

deutet, daß im Unterricht auch Fragen der Menschenführung, der Unternehmensführung, der Marktforschung und Werbung zu berücksichtigen sind, Fragen, die den Menschen in den Mittelpunkt des wirtschaftlichen Geschehens stellen¹⁾ und die zahlreichen Möglichkeiten bieten, ethisch-charakterliche Bildungswerte zu entfalten. Dagegen braucht der betriebswirtschaftliche Unterricht an Berufs- und Berufsfachschulen der mathematischen Forschungsrichtung in der Betriebswirtschaftslehre nicht zu folgen, denn beispielsweise eine mathematische Entscheidungsforschung²⁾ bedeutet eine Überforderung der Schüler.

John Rahmann erkannte besonders die fachliche Notwendigkeit, den zukünftigen Lehrer während seiner Referendarzeit im Fachseminar mit der typisch betriebswirtschaftlichen Denkart in Kosten und Leistungen, in Aufwendungen und Erträgen, in Risiken und Chancen sowie in den Formen des kombinatorischen Denkens vertraut zu machen³⁾.

Der psychisch-funktionale Bildungswert ist im Gegensatz zum physisch-funktionalen Wert zahlreichen Unterrichtsinhalten immanent. Hier kommt es aber besonders auf die Bildungsfähigkeit, insbesondere auf bildungsfähige Sinnes- und Geistesfunktionen an. Das Zurückführen der betriebswirtschaftlichen Erscheinungen auf das Elementare, an dem die Zusammenhänge sichtbar werden, durch analytische Denkvorgänge gelingt nur bei einem entwickelten Denkvermögen. Der sehr abstrakte 3. Themenkreis "Der betriebswirtschaftliche Umsatzprozeß und der Erfolg der Unternehmung" verlangt vielfach auch von einem Schüler der Höheren Handelsschule noch zu viel an geistigen Fähigkeiten, um diese Problematik zu durchschauen. Zudem muß zugestanden werden, daß das eigent-

1) Vgl. Decker, Franz: a.a.O., S. 5

2) Vgl. Hartmann, B.: Die Weiterentwicklung der Betriebswirtschaftslehre. In: Der Merkur-Bote, 14. Jg., Heft 8+9/1966, S. 370 ff.

3) Vgl. Rahmann, John: Die Eigengesetzlichkeit des Gegenstandes im Unterrichtsfach Wirtschaftslehre. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 58. Jg., Heft 10/1962, S. 754 f.

liche praxisgerechte Denken mit echten verantwortlichen, 'urteilenden und schlußfolgernden Denkvorgängen als höchster Form des Denkens selbst durch Situationsaufgaben nicht zu erreichen ist. Die unterrichtlichen Aufgaben und Probleme des betriebswirtschaftlichen Unterrichts müssen von einigen im Unterricht nicht erfüllbaren Bedingungen abstrahieren. Sie erreichen damit nicht die Praxis- und Wirklichkeitsnähe, die echtes Entscheiden ermöglicht.

An ethisch-charakterlichen Bildungswerten mangelt es in der Betriebswirtschaftslehre nicht, denn aus der Sicht Mensch und Wirtschaft im 2. und 5. Themenkreis ergeben sich zahlreiche Elemente pädagogischer, psychologischer und sozialer Art, deren oberstes Ziel das Erhalten der Menschenwürde ist. Verantwortung und Verpflichtung dem anderen gegenüber zu erkennen, erfordert eine geistige Reife des Schülers, ein diese Ziele achtender Klassengeist, nicht zuletzt aber die eigene Werterfülltheit und besonders eine Lehrerpersönlichkeit, ein vorbildliches Vorleben in Verantwortung und Achtung vor dem anderen durch das Elternhaus und im Betrieb sowie einen den Menschen achtenden Zeitgeist. Zudem ist zu fordern, daß der Bildungsstoff dem vorherrschenden Bildungsideal der Zeit nicht entgegensteht, denn nur dann wird der Unterrichtsinhalt als Wert anerkannt.

II. Die Inhalte des Unterrichtsfaches Schriftverkehr und ihr Bildungswert

Besondere Abgrenzungsprobleme birgt das Verhältnis der Inhalte des Unterrichtsfaches Schriftverkehr zur Betriebswirtschaftslehre. Wir fassen das Unterrichtsfach Schriftverkehr als eigenständiges Fach mit eigener Zielsetzung auf, dem Betriebswirtschaftslehre und Deutsch als Prinzipien zugrunde liegen und das neben betriebswirtschaftlichen und deutschkundlichen auch von rechtlichen und technischen Elementen durchzogen ist. Das Lehrziel des Schriftverkehrsunterrichts fassen z.B. die Lehrpläne für die kaufmänni-

schen Berufsschulen Baden-Württembergs kurz und treffend zusammen als "Befähigung, den Schriftverkehr selbständig, sachlich richtig und sprachlich einwandfrei zu erledigen"¹⁾. Dieser Unterricht setzt betriebswirtschaftliche und rechtliche Kenntnisse und Fertigkeiten voraus, die schon beim Behandeln des bildenden Werts des Unterrichtsfaches Betriebswirtschaftslehre Berücksichtigung fanden.

Die vielgestaltigen Anforderungen der Praxis erschweren das inhaltliche Bestimmen des Unterrichtsfaches, weshalb für die folgenden Untersuchungen systematisch fachspezifische Inhalte herausgestellt werden, die weder allgemeingültige Verbindlichkeit besitzen sollen, noch Anspruch auf Vollständigkeit erheben²⁾:

Arbeitsbereich 1³⁾: Die Formvorschriften der Briefe

- A. Anordnungsregeln für Briefe, Formulare, Lebenslauf, Bewerbung
- B. Weitere Anforderungen an die Form der Schriftstücke
- C. Papierformate

Arbeitsbereich 2: Die mit dem Schriftverkehr in Zusammenhang stehende technische Apparatur

Arbeitsbereich 3: Die Sprachbildung und -pflege

- A. Allgemeine sprachliche Grundlagen
- B. Stilistische Übungen und fachliches Ausdrucksvermögen

1) Lehrpläne für die kaufmännischen Berufsschulen Baden-Württembergs: a.a.O., Lehrplan für Großhandelsklassen, S. 12
2) Vgl. in abgewandelter Form Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 119
3) Da das Unterrichtsfach Schriftverkehr wie auch Buchführung und kaufmännisches Rechnen durch geistiges und manuelles Betätigen bestimmt wird, wählen wir hier die Bezeichnung Arbeitsbereich.

Arbeitsbereich 4: Psychologisches Einfühlungsvermögen

Arbeitsbereich 5: Abfassen von Briefen aller Art, Lebensläufen und Bewerbungsschreiben sowie Ausfüllen von Formularen

Die Arbeitsbereiche trennten wir nur zum Zwecke des besseren Herausarbeitens der Bildungswerte. Vielmehr werden die Sprache und das psychologische Einfühlungsvermögen in der Regel beim Abfassen von Briefen gebildet, und die Stilübungen sind bei den einzelnen Abschnitten organisch eingebaut.

1. Die Arbeitsbereiche im einzelnen und die Aspekte des bildenden Wertes

a) Arbeitsbereich 1: Die Formvorschriften der Briefe

Dieser Arbeitsbereich umfaßt die Kenntnisse der Anordnungsregeln und der weiteren Anforderungen an die Form kaufmännischer Schriftstücke wie Briefe, Formulare, Lebensläufe, Bewerbungen sowie die Kenntnis der Papierformate. Er beinhaltet also stofflich-materiale Bildungswerte. Bei entsprechender Anleitung und Übung, die den Drang des Schülers zur aktiven Betätigung ausnutzt, ihn aber nicht mit Formvorschriften überhäuft, gelangt der Schüler zur manuellen und geistigen Fertigkeit - zur Formsicherheit -, also zu psychisch- und physisch-funktionalen Bildungswerten. Diesen formellen, auf längere Zeit unverändert bestehenden Vorschriften wie Anordnung des Textes, Einrückungen und Unterstreichungen bilden sich mit der Zeit zur reinen Verfahrenstechnik, zu einem elementaren funktionalen Wert ohne größere Denkanstrengungen heraus. Dieser Arbeitsbereich könnte wie auch das Erarbeiten der sprachlichen Grundlagen programmiert unterrichtet werden, um Zeit für das Entfalten geistiger Funktionen und ethisch-charakterlicher Bildungswerte zu gewinnen.

Die äußere Anordnung und die Anforderungen an die Form wecken beim Schüler neben den physisch-funktionalen Bildungswerten wie Klarheit und Übersichtlichkeit der Darstellung

auch ethisch-charakterliche Bildungswerte wie Sorgfalt, Ordnungsliebe sowie Geschmack und ästhetisches Empfinden¹⁾.

b) Arbeitsbereich 2: Die mit dem Schriftverkehr in Zusammenhang stehende technische Apparatur

Um ein rationales und zweckentsprechendes Gestalten des kaufmännischen Schriftverkehrs zu gewährleisten, muß der Schüler mit den Grundvorschriften für das Anfertigen von Briefen mit der Schreibmaschine vertraut sein, er sollte die gebräuchlichen bürotechnischen Hilfsmittel (Diktiergeräte, Vervielfältigungsapparate, evtl. auch Fotokopier- und Adressiermaschinen, Registrier- und Archivtechnik), deren Handhabung und Anwendung kennen. Diesem technisch bestimmten Arbeitsbereich sind daher neben stofflich-materialen auch physisch-funktionale Bildungswerte wie Entwicklung der manuellen Geschicklichkeit immanent, die auf Grund des weitverbreiteten großen technischen Interesses der Berufs- und Berufsfachschüler voll zur Entfaltung kommen können. Der Lehrer sollte jedoch immer mit dem neuesten Stand der Technik vertraut sein.

c) Arbeitsbereich 3: Die Sprachbildung und -pflege

Die Sprachbildung und -pflege als psychisch-funktionaler Bildungswert muß auf der Übung allgemeiner sprachlicher Grundlagen wie Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung aufbauen, denn meist herrscht hier ein Nachhol- oder Wiederholungsbedarf, den auch der Unterricht in Schriftverkehr berücksichtigen muß.

Eine äußerst wichtige Stellung für die Sprachbildung und -pflege nehmen die stilistischen Übungen ein. Sie zielen auf eine der Briefart und dem Geschäftspartner angemessene Ausdrucksweise ab, die kurze, treffende Redewendungen anwendet und zugleich den Geboten der Höflichkeit und des Anstandes entspricht. Solche Stilübungen lassen sich am wirkungsvollsten durch den Schüler an folgenden Beispielen durchführen, die von der Analyse über den Vergleich zur Synthese führen:

1) Vgl. Oberbach, Johannes: a.a.O., S. 39

(1) Aus den jeweils dem Wirtschaftsablauf angepaßten Musterbriefen (z.B. Bestellung, Mängelrüge, Auskunfts-, Werbebriefe) werden arteigene Merkmale analytisch herausgearbeitet.

(2) Durch Vergleichen dieser Merkmale kann der Schüler ein Ausdrucksvermögen erwerben, das die Kenntnis der Fachausdrücke und der Redewendungen bestimmter Briefarten einschließt. Zudem erfährt das Stilempfinden wertvolle Anregungen darüber, wie sich z.B. ein Auskunftsbrief mit Mitteilungscharakter von einem Werbebrief mit Beeinflussungs- und einem Bewerbungs- sowie Mahnschreiben mit Wirkungscharakter unterscheiden.

(3) Die Synthese als schwierigster Weg zur Sprachpflege erfolgt durch Vollenden von Satzteilen und sinnvolles Aneinanderfügen von Sätzen. Diese Übungen erfordern auf der Grundlage der Schulung des Stilempfindens am einzelnen Wort und am Satz mit Denkprozessen eng verknüpfte Formulierungsvorgänge, wie wir sie noch beim Selbsterstellen eines Briefes kennenlernen werden. Wichtig ist, diese Entwürfe dann in der Klasse zu kritisieren und sachliche Fehler und Mängel im Ausdruck zu beheben¹⁾. Über die stofflich-materialen Bildungswerte des erweiterten Sprachschatzes, der Kenntnis von Fachausdrücken und Redewendungen hinaus zielen diese Stilübungen auf die psychisch-funktionalen Bildungswerte des Ausdrucksvermögens, des Stilgefühls, des Beherrschens der Sprache. Sie sind somit bei der Sprachbildung und -pflege unentbehrlich.

d) Arbeitsbereich 4: Psychologisches Einfühlungsvermögen

Vom psychologischen Einfühlungsvermögen als psychisch-funktionaler Bildungswert hängt der Erfolg sehr vieler Briefe ab. Dieser Arbeitsbereich ist schon allein deshalb ein, wenn auch nicht eigenständig zu behandelndes, fachspezifisches Anliegen des Schriftverkehrsunterrichts an kaufmännischen Schulen. Das Einfühlungsvermögen, das sich nur durch

1) Vgl. Securius, T.: Zur Methodik des Unterrichts im kaufmännischen Schriftverkehr. In: Wirtschaft und Erziehung, 1. Jg., Heft 10/1949, S. 243

Übung und Anregung entwickelt, umfaßt das Sich-Versetzen in die Situation des Briefempfängers und in das besondere Anliegen des Briefes; daraus ergeben sich Anrede und Grußform, der angemessene Stil des Briefes sowie die Gedankenführung. Ein Geschäftsbrief ist erst dann wirkungsvoll, "wenn Inhalt, Stil und äußere Gestaltung auf die Eigenart des Briefempfängers zugeschnitten sind"¹⁾. Das psychologische Einfühlungsvermögen setzt ein mit Menschenkenntnis und "Feingefühl" verbundenes Vorstellungsvermögen voraus, wobei insbesondere die Menschenkenntnis beim Berufs- und Berufsfachschüler nur in Ansätzen vorhanden sein kann.

- e) Arbeitsbereich 5: Abfassen von Briefen aller Art, Lebensläufen und Bewerbungsschreiben sowie Ausfüllen von Formularen

Der 5. Arbeitsbereich stellt das durch die Aktivität des Schülers gekennzeichnete Übungsstadium dar, das alle Kenntnisse und Fertigkeiten der zuvor behandelten Bereiche umfaßt und anwendet und zu dem Bildungsziel des kaufmännischen Schriftverkehrs hinführt, den in der Praxis anfallenden Schriftverkehr selbständig wirkungsvoll zu erledigen. Auf das Ausfüllen von Formularen (Rechnungen, Wechsel, Schecks, Versandpapiere usw.) ist nicht allzu viel Zeit zu verwenden, denn es kommt nur darauf an, daß der Schüler exemplarisch ausgewählte Formulare vorwiegend des Versand- und Zahlungsverkehrs kennenlernt. Die Formulare sind dabei in einem sachlichen Zusammenhang mit den betriebswirtschaftlichen Vorgängen zu sehen. Das selbständige Abfassen von Schriftstücken sollte, um die Lern- und Arbeitsvorgänge und damit das volle Entfalten von Bildungswerten in hohem Maße zu unterstützen, in folgenden methodisch-didaktischen Stufen verlaufen²⁾:

- (1) Erfassen des Sachverhalts mit Hilfe klarer und deutlicher Anschauungen.

1) Dankmer, Hugo: Schriftverkehr. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, a.a.O., S. 296
2) Vgl. in stark abgewandelter und erweiterter Form Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 131

(2) Einstellung auf die Art des Briefes (Auskunftsbrief mit Mitteilungsscharakter, Werbebrief mit Beeinflussungscharakter, Mahn- oder Bewerbungsschreiben mit Wirkungscharakter), auf die besondere Aufgabe des Briefes und die Situation des Briefempfängers mit Hilfe des Vorstellungsvermögens und der Menschenkenntnis.

(3) Klären des Inhaltes: Herausarbeiten des Wesentlichen durch analytisches Denken und Lösen des Problems und Festlegen des Inhalts auf Grund logischen Durchdenkens. Bestimmen des gliederungstechnischen sachlichen Aufbaus und der sprachlichen Form (Anrede, Gruß, der "Ton des Briefes").

(4) Formulieren des Briefinhaltes: Das Formulieren des Briefinhaltes, d.h. das Umsetzen der produktiv-schöpferischen Gedankengänge in die Schriftform verlangt ein folgerichtiges Denken, ein Beherrschen der Sprache, ein genaues und klares Ausdrucksvermögen, um das Gedachte logisch geordnet in die richtige Form zu bringen. Gerade das Umsetzen bildet sowohl das Denkvermögen sowie das eng damit zusammenhängende Sprachvermögen. Die Denkübungen stehen nach Ziehen, wenn sie richtig betrieben werden, denjenigen "anderer Lehrfächer des höheren Schulwesens"¹⁾ in nichts nach. Den psychisch-funktionalen Bildungswerten kommt insofern erhöhte Bedeutung zu, als das Sprachbeherrschen von folgerichtigen entwickelten Denkvorgängen und andererseits das Denkvermögen vom Sprachvermögen abhängen, der Schriftverkehr somit zur und durch die Sprache erzieht²⁾.

Das Formulieren fällt um so schwerer, je abstrakter der Sachverhalt ist. Im allgemeinen zeichnen sich aber die Briefe im Schriftverkehrsunterricht in der Berufs- und Berufsfachschule durch hinreichende Wirklichkeitsnähe der zu beschreibenden Vorgänge aus (z.B. Stoffkreis Kaufvertrag: Anfrage, Angebot, Bestellung, Lieferungsverzug, Mängelrüge;

1) Ziehen, Julius: Zur Ausgestaltung der Handelsrealschule im Zusammenhange des der Allgemeinen Unterrichtsverwaltung unterstellten höheren Schulwesens. In: Zeitschrift für das gesamte kaufmännische Unterrichtswesen, 13. Jg., Heft 11/1911, S. 325

2) Vgl. Dauenhauer, Erich: Deutsch als Unterrichtsprinzip in der kaufmännischen Berufsschule. In: Wirtschaft und Erziehung, 14. Jg., Heft 3/1962, S. 120

Stoffkreise Güter-, Nachrichten-, Bankverkehr; Werbebriefe). Diese Briefe werden nur selten von abstrakten rechtlich problematischen Inhalten bestimmt (z.B. bei Lieferungs-, Annahme-, Zahlungsverzug). Briefe aus dem Konkurs- und Vergleichsverfahren (Vergleichsvorschläge, Antrag auf Konkurseröffnung) entsprechen allenfalls der geistigen Struktur der Schüler Höherer Handelsschulen.

Über die Notwendigkeit eines klaren und logischen Sprachgestaltens hinausgehend muß der Schüler - soll es ein wirkungsvoller Brief sein - auf die äußere Form des Briefes (Anordnung des Inhalts, Einrückungen, Unterstreichungen) achten. So entwickeln sich - wie schon erwähnt - die physisch-funktionalen Bildungswerte der Klarheit und Übersichtlichkeit der Darstellung und die ethisch-charakterlichen Bildungswerte der Sorgfalt und Ordnungsliebe sowie ein ästhetisches Form- und Sprachempfinden. Werbende Geschäftsbriefe oder Werbebriefe bilden Phantasie und Geschmack¹⁾. Obwohl die ästhetische Werterfülltheit nicht notwendigerweise ein Kriterium einer ethisch-charakterlichen Persönlichkeit darstellt, nennen wir diese Werte doch, um die umfassenden Bildungswirkungen nachzuweisen. Zu einem wirksamen Brief gehört auch eine Gesinnung, die durch Wahrheit, Höflichkeit, Zuverlässigkeit und menschliche Achtung - also durch ethisch-charakterliche Bildungswerte - bestimmt wird. "Der Umgang mit der Sprache ist nicht nur Sache der Korrektheit, der Deutlichkeit, des Geschmacks - er ist Sache der *Gesinnung*."²⁾ Diese Gesinnung gilt es im Schüler durch Musterbriefe wachzurufen. Dem kaufmännischen Schriftverkehr geht jedoch der Bildungswert ab, den Karl-Heinz Zühlsdorff als allgemeinen Bildungswert des Schriftverkehrs bezeichnet, nämlich das Einführen in das Denken anderer Völker und in weltweite Zusammenhänge³⁾, denn ausländische Korrespondenz ist im kaufmännischen Schriftverkehr im allgemeinen nicht vorgesehen.

- 1) Vgl. Peege, Joachim: Musische Fächer. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, a.a.O., S. 392
- 2) Litt, Theodor: Berufsbildung und Allgemeinbildung, Wiesbaden 1947, S. 55
- 3) Vgl. Zühlsdorff, Karl-Heinz: Der allgemeine Bildungswert des Schriftverkehrs. In: Wirtschaft und Erziehung, 9. Jg., Heft 10/1957, S. 452

(5) Überprüfen der Form, Sprache, sachlichen Richtigkeit und Vollständigkeit: Der Schüler soll sich selbst überprüfen, ob sein Brief allen Anforderungen hinsichtlich Form, Sprache, sachlicher Richtigkeit und Vollständigkeit entspricht, die ein erfolgreicher Schriftwechsel erfordert. Diese Kontrolle zeigt ihm die Stärken und Schwächen und gibt ihm schließlich die funktionalen Bildungswerte der Sicherheit im Abfassen von Briefen, Beweglichkeit und Gewandtheit im Ausdruck und in der Form. Ein fertiggestellter Brief führt im Sinne Georg Kerschensteiners der "Vollendung" des Werkes¹⁾ zu einem echten Arbeitserlebnis, das günstige Auswirkungen auf die Bildungswilligkeit - die Willenshaltung, das Interesse, die Aufmerksamkeit - des Schülers zeitigt.

2. Der bildende Wert in der Gesamtschau

Durch die wirkungsvolle Verbindung der betriebswirtschaftlichen, rechtlichen und technischen Elemente mit den deutschkundlichen Elementen im kaufmännischen Schriftverkehr können umfassende Bildungswerte entstehen. Hinsichtlich der Auswahl der Unterrichtsstoffe ist besonderes Augenmerk auf das Übereinstimmen der Struktur des Stoffes mit der geistigen Struktur des Schülers, auf die Wirklichkeitsbezogenheit und praktische Bedeutsamkeit zu legen. Der Schriftverkehrsunterricht muß vor allem den Wandel der betriebswirtschaftlichen und technischen Inhalte aufmerksam beobachten und ihnen gegebenenfalls folgen. Im Hinblick auf die Methodik hat der Lehrer induktiv von den zweckmäßig ausgewählten Übungsbeispielen auszugehen, wobei das Gewicht im Laufe der Zeit immer mehr auf das selbständige Verfassen der Briefe zu legen ist. So lernt der Schüler allmählich die Form, die Sprache zu beherrschen, bevor er die Ganzheit, die umfassenden Anforderungen beim Erstellen der Briefe in Angriff nimmt. Die eigenständige Zielsetzung des Schriftverkehrsunterrichts verbietet ein Verschmelzen des Unterrichtsfachs Schriftverkehr mit den Fächern Deutsch oder Betriebswirtschaftslehre. Ein partielles Parallelschalten ist mit Erich Dauenhauer²⁾

1) Kerschensteiner, Georg: Begriff der Arbeitsschule, a.a.O., S. 49

2) Vgl. Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 121

zu befürworten, um bestimmte Kenntnisse und bildende Werte der Betriebswirtschaftslehre anzuwenden und zu vertiefen. Dies gelingt aber nur dann vollkommen, wenn der Schüler schon Kenntnisse und Fertigkeiten in der deutschen Sprache und im formellen und inhaltlichen Gestalten der Briefe besitzt. Ein Parallelschalten in der Weise, daß die Inhalte des Schriftverkehrsunterrichts vom Stoffaufbau der betriebswirtschaftlichen Inhalte bestimmt werden, wie dies in einzelnen Lehrplänen vorgesehen ist¹⁾, sollte auf keinen Fall zu einer Starrheit im methodischen Vorgehen führen.

Der Schriftverkehrsunterricht stellt hohe Anforderungen an den Lehrer, weil er den Inhalten fachlich voll gewachsen sein und eine hohe pädagogisch-psychologische und ethisch-charakterliche Eignung mitbringen muß, um auf den sprachlichen Grundlagen aufbauend durch am besten von ihm selbst erarbeitete Übungsbeispiele und Musterbriefe zu einem stilistisch einwandfreien Ausdrucksvermögen zu verhelfen und Anregungen zum Bilden des psychologischen Einfühlungsvermögens zu geben. Der Lehrer hat es nur insofern etwas leichter, als der Schüler eine Bildungsbereitschaft mitbringt²⁾, die allerdings nicht durch Überbetonen der Formvorschriften und extremen sprachlichen "Drill" verdrängt werden darf.

III. Die Inhalte des Unterrichtsfaches Buchführung und ihr Bildungswert

Das Unterrichtsfach Buchführung, dem die rechnerischen, betriebswirtschaftlichen und rechtlichen sowie technischen Elemente immanent sind, hat in der Regel als facheigenes Ziel das buchhalterische Erfassen der Vorgänge im Betrieb durch Be-

1) Vgl. dazu beispielhaft Lehrpläne aus neuester Zeit: Rahmenlehrplan der einjährigen Höheren Handelsschule in Schleswig-Holstein, a.a.O., S. 5 ff.; Rahmenlehrplan und Stundentafel für Klassen der Bürokaufmannsgehilfen in der kaufmännischen Berufsschule. In: Amtsblatt des Ministeriums für Unterricht und Kultus von Rheinland-Pfalz, 18. Jg., Nr. 13 vom 13. Mai 1966, S. 248 f.

2) Vgl. Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 124

herrschen der Buchungsvorgänge und die Sicherheit und Gewandtheit im Geschäftsabschluß zur Erfolgsfeststellung. Die Buchführung als Wissenschaft liegt entwicklungsgeschichtlich Jahrhunderte zurück. 1494 finden wir bei Luca Pacioli die erste Darstellung des Systems der doppelten Buchhaltung in gedruckter Form¹⁾. Der Buchführung als Teil des Rechnungswesens obliegt heute die Aufgabe, systematisch alle Geschäftsvorfälle der Vermögens- und Kapitalveränderungen wertmäßig in zeitlich lückenloser Reihenfolge und sachlich in Konten geordnet aufzuzeichnen²⁾. Dadurch ermöglicht sie Analysen der Zusammensetzung und Entwicklung des Vermögens, Kapitals, Erfolgs und Umsatzes der Unternehmung; die Buchführung bildet außerdem die Grundlage der Selbstkostenrechnung, der Lohn- und Gehaltsabrechnung, der Erfolgsverteilung, sie dient zur Steuerberechnung und als Beweismittel bei Rechtsstreitigkeiten³⁾.

Der bildende Wert des Buchführungsunterrichts wurde bis in die Gegenwart immer wieder erforscht, wobei neben Johannes Oberbach⁴⁾ vor allem die Dissertation Felix Butzes⁵⁾ und in der neuesten Zeit die Dissertation Hans Hollers⁶⁾ zu nennen sind.

Dem Buchführungsunterricht kommt mit seinen bildenden Werten heute insofern eine besondere Bedeutung zu, als die datenverarbeitenden Anlagen gerade die Funktion des Rechnungswesens und vor allem der Buchführung in zunehmendem Maße übernehmen, so daß dem Berufsschüler in vielen Betrieben die Anschauungsgrundlage schon völlig entzogen ist. Da aber der

1) Vgl. Pacioli, Luca: Abhandlung über die Buchhaltung 1494. Quellen und Studien zur Geschichte der Betriebswirtschaftslehre, hg. von Rudolf Seyffert, Bd. II, Stuttgart 1933, S. 85 ff.

2) Vgl. Münstermann, Hans: Buchhaltung und Bilanz. In: Handbuch der Wirtschaftswissenschaften, Bd. I, a.a.O., S. 545

3) Vgl. ebenda, S. 546

4) Vgl. Oberbach, Johannes: a.a.O.

5) Vgl. Butze, Felix: Der Wert der Buchhaltung als Bildungsgut der wirtschaftsberuflichen Schulung, Diss. Leipzig 1936

6) Vgl. Holler, Hans: a.a.O.

Berufs- und der Berufsfachschüler ohne grundlegende buchhalterische Kenntnisse und Fähigkeiten nicht auskommen, um die betriebswirtschaftlichen Erscheinungen besser durchdringen oder die Bilanzen, Erfolgsrechnungen sowie die Umsatzentwicklung unternehmenspolitisch auswerten zu können, ist es neben betrieblichen Maßnahmen (Lehrgänge, Kooperation, Fremdlehre) auch Aufgabe der Wirtschaftsschulen, die fehlende Anschauungsgrundlage in den Betrieben zu ersetzen.

Wir stellen die Inhalte der Buchführung stoffplanmäßig wie im betriebswirtschaftlichen Unterricht dar, weil sich die Arbeitsbereiche nicht wie im Schriftverkehrsunterricht zum besseren Herausarbeiten der Bildungswerte sachlich getrennt untersuchen lassen. Dabei wird eine im wesentlichen induktive methodische Stofffolge, um ein optimales Wecken bildender Werte anzustreben, aus folgenden Gründen gewählt: Die induktive Methode führt - abgesehen von allgemein-einführenden Gedanken zur Aufgabe und Notwendigkeit der Buchführung - vom Elementar-Anschaulichen, dem Konto, zum Kompliziert-Abstrakten, der Bilanz. Die von Felix Butze erarbeiteten methodischen Einheiten der Bilanzmethode¹⁾ führen vom Abstrakt-Unanschaulichen, von den Inventar- und Bilanzübungen zu den anschaulicheren Kontenübungen und Übungen im Bilden und Deuten von Buchungssätzen. Diese Deduktion vom Abstrakten überfordert aber den Berufs- und Handelsschüler. Johann Friedrich Schär, der die methodische Stofffolge in Buchhaltung durch konzentrische Kreise induktiv aufbaute, findet es ebenfalls aus diesem Grunde nicht richtig, mit dem Inventar zu beginnen, weil zu viele neue Begriffe zu erklären sind wie Inventur, Inventar, Bilanz, Aktiva, Passiva usw.²⁾. Leider gehen noch viele Lehrbücher im wesentlichen den unanschaulichen Weg der Deduktion³⁾, auch wenn einige vor das Inventar und die Bilanz einen kurzen Abschnitt über das Konto vorschalten⁴⁾. Ebenso herrscht in den Lehrplänen die Bilanz-

1) Vgl. Butze, Felix: Der Wert der Buchhaltung..., a.a.O., S. 47

2) Vgl. Schär, Johann Friedrich: Methodik der Buchhaltung, Berlin 1913, S. 13

3) Vgl. beispielhaft Arens, Eberhard und Straube, Waldemar: Kaufmännische Buchführung, Teil 1, 92. Aufl., Darmstadt 1966; Schmolke, Siegfried und Deitermann, Manfred: Kaufmännische Buchführung für Wirtschaftsschulen, Teil 1, Darmstadt 1965

4) Vgl. beispielhaft Hahn-Lenz-Tunnißen: Einführung in die kaufmännische Buchführung, Teil 1, 36. Aufl., Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1967

methode vor¹⁾. Die heute überwundene mechanistisch-nachah-mende "Imitationsmethode"²⁾ ("Weg des ausführlichen Geschäfts-ganges"³⁾) und die induktive, aber zu starre, mit einer ver-wirrenden Vielzahl von Symbolen belastete "Kontenmethode"⁴⁾ sind gleichfalls mit erheblichen Nachteilen verbunden.

Unser Vorschlag einer induktiven Stofffolge hat folgendes Aussehen⁵⁾:

Arbeitsbereich 1: Aufgabe, Bedeutung und gesetzliche Grund-lagen der Buchführung als Teilgebiet des Rechnungswesens

- A. Aufgabe und Bedeutung der Buchführung
- B. Handels- und steuerrechtliche Grund-lagen

Arbeitsbereich 2: Die Konten und die Technik des Buchens

- A. Vermögenskonten - Aufbau, Buchung, Abschluß, Begriffe -
- B. "Schuldenkonten" - Aufbau, Buchung Abschluß, Begriffe -
- C. Technik des Saldierens und der Bu-chungssatz

Arbeitsbereich 3: Die Bilanz und die Gesamtabschlußtechnik

- A. Bilanz - Aufbau, Aufgliederung, Abschluß und Begriffe -
- B. Kapitalkonten
- C. Abschließen der Konten und der Bilanz einschließlich Übungen von der Öff-fnungs- zur Schlußbilanz

-
- 1) Vgl. dazu beispielhaft Lehrpläne aus neuester Zeit: Rahmen-lehrplan der einjährigen Höheren Handelsschule in Schles-wig-Holstein, a.a.O., S. 10 f.; Rahmenlehrplan und Stunden-tafel für Klassen der Gehilfen in wirtschafts- und steuer-beratenden Berufen der kaufmännischen Berufsschulen. In: Amtsblatt des Ministeriums für Unterricht und Kultus von Rheinland-Pfalz, 18. Jg., Nr. 13 vom 13. Mai 1966, S. 247
 - 2) Vgl. Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirt-schaftsschulen, a.a.O., S. 178
 - 3) Butze, Felix: Der Wert der Buchhaltung ..., a.a.O., S. 45
 - 4) Vgl. Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirt-schaftsschulen, a.a.O., S. 179
 - 5) Vgl. in abgewandelter Form bis Arbeitsbereich 4 ebenda, S. 175 ff.

- Arbeitsbereich 4: Das Inventar - Aufbau, Aufgliederung, Abschluß und Begriffe -
- Arbeitsbereich 5: Der Kontenrahmen
- Arbeitsbereich 6: Die Bücher der Buchhaltung und das Üben eines Geschäftsganges mit Abschluß
- A. Das Grund- und Hauptbuch bzw. das amerikanische Journal einschließlich Nebenbücher
 - B. Die Betriebsübersicht
- Arbeitsbereich 7: Die Durchschreibebuchführung und das Buchen nach Belegen (Beleggeschäftsgang)
- Arbeitsbereich 8: Besondere Buchungen
- (Waren-, Lohn-, Steuer-, Wechsel-, Wertpapierbuchungen, Abschreibungen und Wertberichtigungen, Buchungen der Jahresabgrenzung, Rückstellungen, Rücklagen, Kosten- und Leistungsrechnung des Industriebetriebes - insbesondere Betriebsabrechnungsbogen -)
- Arbeitsbereich 9: Abschlüsse verschiedener Unternehmungsformen
- Arbeitsbereich 10: Auswertung der Buchführungsergebnisse
- A. Bilanzauswertung und -beurteilung
 - B. Rentabilität und Wirtschaftlichkeit
- Arbeitsbereich 11: Die technische Apparatur einschließlich der Datenverarbeitungs-Anlagen

Diese Arbeitsbereiche sollen nur im groben den Ablauf skizzieren, den wir im Sinne einer altersmäßigen und geistigen Angemessenheit vom Einfachen zum Schwierigen, von der Anschauung zum Denken und zur übenden Anwendung für einen Weg halten, der bildende Werte lediglich vom Unterrichtsstoff her gesehen voll zum Entstehen bringen kann. Die Arbeitsbereiche bauen grundsätzlich induktiv aufeinander auf, wobei jedoch die Kapitalkonten deduktiv von der Bilanz her erklärt werden. Erich Dauenhauer nennt dieses methodische

Vorgehen daher "Kombinationsmethode"¹⁾.

Die besonderen Buchungen (Arbeitsbereich 8) heben wir deshalb gesondert hervor, um exemplarisch ausgesuchte Buchungsfälle hinsichtlich ihres bildenden Wertes detailliert herausarbeiten zu können. In der Berufsschule sind die besonderen Buchungen je nach Fachklasse gegebenenfalls auf bestimmte für den Schüler wirklichkeitsnahe Branchen ausgerichtet, während sich die Berufsfachschulen im wesentlichen auf die Buchführung des (Groß-) Handelsbetriebes beschränken und darüber hinaus nur die Grundzüge der Industriebuchführung berücksichtigen²⁾.

Der letzte Arbeitsbereich 11 über die technische Apparatur einschließlich der Datenverarbeitungs-Anlagen ist auch in frühere Arbeitsbereiche einfügbar. Grundlegende Kenntnisse der datenverarbeitenden Anlagen halten wir deshalb für erforderlich, weil der junge Mensch mit ihnen in der Praxis als zunehmend wichtig werdender Funktionsträger der Buchführung konfrontiert wird. Leider sehen selbst Lehrpläne aus neuester Zeit Bildungsinhalte über datenverarbeitende Anlagen noch nicht vor.

1. Die Arbeitsbereiche im einzelnen und die Aspekte des bildenden Wertes

Im folgenden werden die wichtigsten Inhalte der Arbeitsbereiche exemplarisch nach ihrem Bildungswert untersucht.

- 1) Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 181 ff.; dieser Methode, die Dauenhauer für den Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen erarbeitete, wollen wir uns im wesentlichen mit den Erweiterungen für den auf dem Anfangsunterricht aufbauenden Unterricht anschließen.
- 2) Vgl. Kessler, Walter: Buchführung. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, a.a.O., S. 301

a) Arbeitsbereich 1: Aufgabe, Bedeutung und gesetzliche Grundlagen der Buchführung als Teilgebiet des Rechnungswesens

Dieser Arbeitsbereich soll den Schüler in den buchhalterischen Problemkreis einführen und ihn für die Inhalte des Unterrichtsfaches aufschließen. Die hier überwiegenden stofflich-materialen Bildungswerte erfahren ein Erhöhen ins Ethisch-Charakterliche durch bewußt gelenkte Hinweise auf das rechtliche Element kaufmännischer Unterrichtsfächer, die Buchführungsbestimmungen zum Schutze der wirtschaftlich Schwächeren und der Gläubiger des Unternehmens. Die Grundsätze ordnungsgemäßer Buchführung können nach den Bildungsplänen für die berufsbildenden Schulen im Lande Hessen "im charakterlichen Bereich des jungen Menschen eine Grundhaltung hervorrufen, die auch in anderen Situationen des Lebens ethisch-fundierte Verhaltensweisen auszulösen vermag"¹⁾. Das mit dem Hinlenken auf die Gesetzestreue verbundene Erziehen zur Ehrlichkeit erwirkt beim Schüler erste bildende Ansätze, die es zu entfalten gilt.

b) Arbeitsbereich 2: Die Konten und die Technik des Buchens

Die induktive Methode geht von den anschaulichen Geschäftsvorgängen aus und zielt in diesem Arbeitsbereich auf das Führen und Abschließen von Konten einschließlich der Begriffserläuterungen hin. Die vieldimensionale Wirklichkeit (Geschäftsvorgänge) wird in eine Vielzahl von Symbolen transformiert oder verdichtet, die aus Zahlen und Worten (Buchungssätzen) bestehen. So abstrahiert der Unterricht einerseits von der Wirklichkeit. Das Arbeiten mit Symbolen erleichtert jedoch andererseits das Denken in abstrakten Bereichen, da die Symbole jeweils einen auf das Elementare zurückgeführten Bedeutungsinhalt verkörpern. Gerade das Weiterarbeiten auf dieser ab-

1) Bildungspläne für die berufsbildenden Schulen im Lande Hessen, Gruppe Berufsschulen, Kaufmännische Berufe, Heft IX/1: Einführung in die Bildungspläne. Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung, 13. Jg. vom April 1960, S. 25

strakten Ebene von der Eröffnungs- bis zur Schlußbilanz begründet den abstrakten Charakter des Unterrichtsfachs Buchführung. Bei jedem Geschäftsvorfall wird von der Wirklichkeit ausgegangen, weshalb die Denkvorgänge anschauliche Bezüge aufweisen und nicht ausschließlich in abstrakten Bahnen verlaufen. Ausgehend von der Kasse eines Betriebes, dessen Bestand in der umständlichen Staffelform geführt wird, erkennt der Schüler die Vorteile eines Kontos mit der Eingangs- und Ausgangsseite. Er lernt, auf welche Seite bei den Vermögenskonten im Gegensatz zu den "Schuldenkonten" die Zugänge und Abgänge zu buchen sind. Die nächsten Schritte sind das Erlernen des Saldierens und des Buchungssatzes und das Kennenlernen der Begriffe Konto, Soll, Haben, Lastschrift, Gutschrift, belasten und erkennen¹⁾.

Neben den stofflich-materialen Bildungswerten (Kenntnis des Kontenführens und -abschließens sowie der Begriffe) weist dieser Arbeitsbereich physisch-funktionale Bildungswerte (manuelle Geschicklichkeit im Buchen und Saldieren) und psychisch-funktionale Bildungswerte auf wie das Stärken der Beobachtungs- und Anschauungskraft beim entwickelnden Darstellen von Schemata und Schaubildern an der Tafel, das Entwickeln des Denkvermögens durch das Transformieren der Geschäftsvorfälle in Zahlen und Symbole, durch das Bestimmen der Buchungssätze sowie beim Erfassen buchhalterischer Begriffe.

Da es noch nicht möglich ist, einen durchlaufenden Geschäftsgang zu üben, steigert hier das schriftlich freie Buchen - das Zurufen des Buchungssatzes nach Angabe des Geschäftsvorfalles - die Gedächtniskraft, die Buchungssicherheit und das geistig-mechanische Denken²⁾. Durch Erkennen des einem Buchungssatz zugrunde liegenden Geschäftsvorfalles wird der Unterricht belebt und das Vorstellungs- und Denkvermögen des Schülers erweitert.

c) Arbeitsbereich 3: Die Bilanz und die Gesamtabschlußtechnik

Durch Zusammentragen der Salden aller bisher erarbeiteten

- 1) Vgl. Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 182 ff.
- 2) Vgl. derselbe: Methodik und Bildungswert des schriftlich freien Buchens. In: Der Merkur-Bote, 10. Jg., Heft 12/1962, S. 644

sog. Vermögens- und Schuldenkonten entsteht die Bilanz, auf der zu Anfang, veranschaulicht durch das Beispiel der Waage, Summengleichheit herrscht. Der nächste Schritt ist das Begreifen der Notwendigkeit von Kapitalkonten und somit der Aufbau der Bilanz. Das schematische Aufzeigen des Geschäftsganges von der Eröffnungs- zur Schlußbilanz mit dem jeweiligen Saldieren und Abschließen der Konten und des Gewinn- und Verlustkontos sowie der Schlußbilanz wird begleitet von dem die Ausdruckskraft stärkenden Einführen der Fachbegriffe Vermögenswerte, -quellen, Aktiv-, Passivseite der Bilanz, davon abgeleitet Aktiv-, Passivkonten, Bestands- und Erfolgskonten.

Dem Vertiefen dieses anschaulich aufgezeigten und durchdachten Geschäftsganges und damit auch der bildenden Werte, die wir nun aufzeigen wollen, dienen - die bisher erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten zusammenfassenden - Übungen unter Mithilfe des Lehrers und die selbständigen Übungen des Schülers, einen Geschäftsgang von der Eröffnungs- bis zur Schlußbilanz mit einfachen Buchungssätzen zu verbuchen. Diese mit den Übungen eines Geschäftsganges bis zum sicheren Buchen als Hauptziel des Buchführungsunterrichts zu entfaltenden Bildungswerte wollen wir nun getrennt nach den Bildungswertaspekten exemplarisch ausführlich betrachten. Jegliches Buchen eines Geschäftsvorganges bis zum Abschluß - sei es mit Hilfe des Grund- und Hauptbuches, des amerikanischen Journals, der Durchschreibebuchführung oder das Buchen nach Belegen - erfordert die gleichen spezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten und ruft daher dieselben bildenden Wirkungen hervor. Die Besonderheiten des Bildungswerts verschiedener Buchhaltungsformen und die besonderen Buchungen einzelner Betriebe werden dann gesondert herausgestellt. So besitzen wir jeweils die konkrete Grundlage, die für das Forschen nach Bildungswerten nötig ist, denn aus dem Zusammenhang gerissene, den jeweiligen bildenden Wertaspekten untergeordnete Beispiele, wie sie bei Felix Butze und Hans Holler zu finden sind¹⁾, führen leicht zu einem ungeprüften Aufzählen von Bildungswerten. Holler geht zudem von der Bedeutung der Buchhaltung im Wirtschaftsleben aus

1) Vgl. Butze, Felix: Der Wert der Buchhaltung ..., a.a.O., S. 41 ff. und Holler, Hans: a.a.O., S. 7 ff.

und folgert im Hinblick darauf die notwendigen Bildungswerte, die im Buchführungsunterricht ohne näheres Eingehen auf schulische Bedingungen zu vermitteln sind¹⁾. Dies beweisen nicht nur seine Beispiele über den materialen, sondern auch diejenigen des bei ihm sog. formalen Bildungswertes. Er stellt als einen wichtigen Teil der Denkschulung die Entwicklung eines Störungsgefühls gegenüber Unwirtschaftlichkeiten (Eugen Schmalenbach)²⁾ oder das Problem des Festlegens des Bilanzstichtages heraus³⁾. Dabei übersieht Holler, daß sich diese Arten des Denkvollzuges erst durch längere praktische Erfahrung herausbilden können.

(1) Der stofflich-materiale Bildungswert

Beim Untersuchen der Bildungswerte gehen wir davon aus, daß das Buchen eines Geschäftsganges von der Eröffnungs- zur Schlußbilanz folgende Arbeitsgänge erfordert⁴⁾:

- (a) Aufstellen der Eröffnungsbilanz
- (b) Aufgliedern dieser Bilanz und Eröffnen der Konten sowie Verbuchen der Anfangsbestände
- (c) Verbuchen der Geschäftsvorfälle
- (d) Abschlußbuchungen
- (e) Saldieren der Kontenbestände und Abschließen sowie Übertragen der Konten
- (f) Erstellen des Gewinn- und Verlustkontos, Feststellen des Erfolges und Abschließen des Gewinn- und Verlustkontos
- (g) Erstellen und Abschließen der Schlußbilanz

Daraus ergeben sich stofflich-materiale Bildungswerte wie Kenntnis des Aufbaus einer Bilanz, des Führens der Aktiv- und Passivkonten, der Kontenkorrespondenz und der Abschlußtechnik sowie das Kennenlernen von Begriffen. Auch kann das betriebswirtschaftliche, volkswirtschaftliche und rechtliche Wissen von der buchhalterischen Seite gesehen erweitert und vertieft werden.

1) Vgl. Holler, Hans: a.a.O., S. 32

2) Vgl. ebenda, S. 40 (Beispiel übernommen von Eugen Schmalenbach: Die doppelte Buchführung, Köln-Opladen o.J. (1950), Vorwort S. 6)

3) Vgl. ebenda, S. 42

4) Vgl. in erweiterter Form Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 210

(2) Der physisch und psychisch-funktionale Bildungswert

Das Hauptgewicht des Buchungsganges liegt auf dem physischen und psychischen Beherrschen der zahlreichen Techniken (Buchungs-, Saldier-, Abschluß-, Übertragungstechnik). Die vielfach anzutreffende, zum Ziel - dem Ergebnis - drängende starke Aktivität des Schülers ist einerseits durch die manuelle Tätigkeit bedingt, andererseits unterstützt die mit einer hohen Bildungsbereitschaft verbundene Aktivität das Entstehen der Bildungswerte nicht zuletzt in physisch-funktionaler Sicht. Die manuelle Geschicklichkeit oder "Handgeschicklichkeit"¹⁾ wird hier vielseitig geschult. Wir denken nur an das übersichtliche und klare fehlerverhindernde Schreiben der Zahlen und Symbole der Kontenkorrespondenz, an das Saldieren, Abschließen und Übertragen eines Kontos.

Diese Techniken setzen beim eigenen Üben des Schülers neben dem sachlichen Wissen und manuellen Können auch ein geistiges Beherrschen, also psychisch-funktionale Bildungswerte voraus. Denkvorgänge erfordert vor allem das Umsetzen des Geschäftsvorfalles in den Buchungssatz, in Symbole und Zahlen. Dieses Denken verläuft der anschaulichen Ebene sehr nahe. Es weist keine hoch entwickelte Abstraktheit auf. Die Denkvorgänge entwickeln sich bei einfachen Geschäftsgängen, und das ist gerade das Ziel des Übens, zu einer sicheren Gewandtheit, zu einer Technik ohne größere Denkanstrengungen, zu einem mechanischen Denken²⁾, das sich in im voraus aufgezeichneten regelhaften Bahnen bewegt, denn das Finden des Buchungssatzes durch die Erkenntnis auf Grund des Suchens und des Vermutens führt immer zur Regel.

Die Besonderheit dieses Unterrichtsfaches besteht darin, daß die Buchhaltung "ein Gebilde von höchstentwickelter Logik"³⁾ ist, ein "System von Gleichungen und die fortgesetzte Vereinigung von Gleichungen zu einer neuen"⁴⁾. Sie verlangt

1) Butze, Felix: Der Wert der Buchhaltung ..., a.a.O., S. 42

2) Vgl. Holler, Hans: a.a.O., S. 39

3) Le Coutre, Walter: Einrichtung und Umstellung der Buchhaltung nach dem Kontenrahmen, 3. Aufl., Heidelberg 1948, S. 17

4) Preitz, Otto: Buchführungs- und Bilanzlehre in der Wirtschaftsoberschule. In: Wirtschaft und Erziehung, 8. Jg., Heft 4/1956, S. 247

vom Schüler ein streng logisches folgerichtiges Denken.

"Die zwingende Logik der doppelten Buchführung allein enthält" nach Felix Butze "das eigentlich Bildende dieses Unterrichtsfaches"¹⁾. Die Buchführung trägt mathematischen Charakter. Sie wendet die Grundsätze des Behandeln von Gleichungen auf die Betriebsvorgänge an²⁾.

Da alle buchhalterischen Vorgänge durch betriebswirtschaftliche Erscheinungen bedingt sind bzw. solche hervorrufen, bietet sich im Unterrichtsfach Buchführung ein hervorragendes Mittel, das kaufmännische Vorstellungsvermögen und Denken zu erweitern und zu vertiefen. "Das ganze Leben einer Unternehmung zieht am Auge des Buchführers vorbei"; dieses "Leben findet in den Folianten kurzgedrängten Niederschlag"³⁾ bewies Johannes Oberbach. Andererseits bringt eine konzentrierte Besinnung auf den den Buchungsvorgängen zugrunde liegenden kaufmännischen Sachverhalt Abwechslung in die durch den Lehrer geleiteten Übungen, sie fordert das Verständnis und weckt das Interesse der Schüler. Hier kann Betriebswirtschaftslehre als Prinzip Anwendung finden. Felix Butze nennt diesen psychisch-funktionalen Bildungswert treffend die "Entstehung eines Gesamtbildes des kaufmännischen Betriebs"⁴⁾. So besteht auch im Buchführungsunterricht die Möglichkeit, ein Gesamtbild des Kaufmännischen mit Beziehungen zu Inhalten allgemeiner Unterrichtsfächer als Teil "wirtschaftsbezogener Allgemeinbildung"⁵⁾ zu erarbeiten.

Ein eng mit den Denkvollzügen zusammenhängender und vielfach in seiner Bedeutung verkannter bildender Wert ist das Entwickeln des klaren Ausdrucksvermögens. Der Umgang mit zahlreichen neuen Begriffen bildet das begriffliche Denken wie

1) Butze, Felix: Vom Bildungswert der Buchhaltung. In: Deutsche Handelsschul-Warte, 10. Jg., Heft 11+12/1930, S. 185 (beide Zitate)

2) Vgl. ebenda

3) Oberbach, Johannes: a.a.O., S. 32 (beide Zitate)

4) Butze, Felix: Der Wert der Buchhaltung ..., a.a.O., S. 52

5) Peege, Joachim: Über Lehrskizzen im Fach Buchführung. In: Der Merkur-Bote, 14. Jg., Heft 8+9/1966, S. 400

das sprachliche Ausdrucksvermögen. Das deutschkundliche Prinzip läßt sich im Buchführungsunterricht nicht nur durch die Begriffsschulung und das Begriffsklären verwirklichen, sondern auch beim Üben wie beim Wiederholen eines Geschäftsganges durch das fragend-entwickelnde Lehrer-Schülergespräch, wobei der Schüler insbesondere durch im Zusammenhang gesprochene Sätze ein klares und kontrolliertes Sprachvermögen erlangen kann.

Schließlich stärkt das Üben eines Geschäftsfalles auch in hohem Maße den Willen des Schülers. Der Schüler will den Abschluß so schnell wie möglich erreichen, ein begonnenes Werk vollenden. Mit dem Bewußtsein, daß beim Abschluß durch die Notwendigkeit der Summengleichheit Nachlässigkeiten aufgedeckt werden, läßt der Schüler jedoch schon während des Verbuchens eine stark willensgesteuerte Selbstkontrolle und Beherrschung walten, jene "Wachsamkeit und Selbstkontrolle, die den Intellekt vor den in ihm selbst ruhenden Verführungen bewahrt"¹⁾. Georg Kerschensteiner erkennt jeder Arbeit Bildungswert zu, die wie beim Abschluß eines Geschäftsganges "in ihren objektiven Gestaltungen der Vollendungstendenz gehorcht und damit in stetem Selbstprüfungsvollzug immer mehr zur sachlichen Einstellung zu führen imstande ist"²⁾.

Diese Willenshaltung wird beim Auftreten von Fehlern noch dadurch verstärkt, daß der Schüler das Suchen nach Fehlerquellen rasch beenden und den Geschäftsfall abschließen will. Eine Gewandtheit im Fehleraufdecken, die bei ständiger Übung zur Entfaltung kommt, können wir auch als psychisch-funktionalen Bildungswert dieses Arbeitsbereichs herausstellen.

(3) Der ethisch-charakterliche Bildungswert

Die ethisch-charakterlichen Bildungswerte lassen sich im Unterricht nicht lehren. Der Lehrer kann nur anregen, Wertinhalte aufzeigen und Werte vorleben. Es ist auch nicht möglich, in jeder Stunde bei jedem Unterrichtsinhalt sämtliche

1) Litt, Theodor: Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung, Leipzig-Berlin 1928, S. 11

2) Kerschensteiner, Georg: Begriff der Arbeitsschule, a.a.O., S. 51 (im Original gesperrt gedruckt)

ethisch-charakterlichen Aspekte des Bildungswertes herauszustellen¹⁾.

Das Verbundensein der einzelnen Wertaspekte, die ja nur zum Zwecke der Deutlichkeit getrennt wurden, zeigt sich klar bei den aus den buchhalterischen Techniken zu gewinnenden Bildungswerten. Diese Techniken sind erst dann vollkommen zu beherrschen, wenn auf der Grundlage der stofflich-materialen Werte, der Kenntnis dieser Techniken, neben den physisch- und psychisch-funktional bildenden Werten auch ethisch-charakterliche Bildungswerte wie Ordnungsliebe, Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit sowie die mit der Willenskraft zusammenhängenden Erziehungswerte der Beherrschung und Selbstzucht²⁾ und ästhetische Werte wie Schönheit des Darstellens und Raumsinn³⁾ im Schüler geweckt werden. Diese ethisch-charakterlichen Werte bilden sich - unterstützt durch eine große Bildungsbereitschaft beim Verbuchen der Geschäftsgänge - immer mit dem aktivitätsgeladenen Arbeitsmotiv heraus, einen richtigen Abschluß zu erzielen. Dem Entfalten ästhetischer Werte (Schönheit des Darstellens, Raumsinn) sind beim Buchen eines Geschäftsganges im Hauptbuch oder Journal enge Grenzen gesetzt.

Neben der Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit kommt es auf eine klare und deutliche manuelle Darstellungsweise an, die dem eigentlichen ästhetischen Entfalten wenig Raum läßt. Anders ist es, wenn der Geschäftsgang von der Eröffnungs- bis zur Schlußbilanz oder Aufbau und Aufgliederung der Bilanz schematisch darzustellen sind. Hier ist es durchaus möglich, daß sich bei dem durch den Lehrer geleiteten Üben durch einen vorbildlichen Tafelanschrieb wie auch beim selbständigen Üben des Schülers ein Raumsinn oder die Schönheit des Darstellens entfalten.

Die von Hans Holler als weitere ethisch-charakterliche Bildungswerte herausgestellte Erziehung zu Wahrheitsliebe, Ehrlichkeit und Verantwortlichkeit⁴⁾ können wir beim Buchfüh-

1) Vgl. Peege, Joachim: Über Lehrskizzen im Fach Buchführung, a.a.O., S. 399

2) Vgl. Holler, Hans: a.a.O., S. 49 ff.

3) Vgl. Butze, Felix: Der Wert der Buchhaltung ..., a.a.O., S. 43 f.

4) Vgl. Holler, Hans: a.a.O., S. 53 ff.

rungsunterricht lediglich in der Form "Anregung zu Wahrheitsliebe, Ehrlichkeit, Verantwortlichkeit" als bildende Werte gelten lassen. Diese Werte kommen erst in der wirtschaftlichen Wirklichkeit voll zur Entfaltung. Beim Entscheiden des Schülers, ob er Reparaturkosten als private oder betriebliche Ausgaben bzw. kurzlebige Wirtschaftsgüter aktivieren oder sofort abschreiben soll¹⁾, geht es ihm in erster Linie darum, durch Denküberlegungen den Bestimmungen gemäß richtig zu buchen. Seine Lernmotivation ist vorwiegend auf das richtige Handeln abgestimmt, das freilich der Ehrlichkeit und Wahrheit entspricht; der Schüler wird aber erst in zweiter Linie und nur durch gelegentliche methodisch geschickte und werterfüllte Hinweise des Lehrers auf die Wahrheit und Ehrlichkeit sowie Verantwortlichkeit aufmerksam und erfährt dadurch Anregungen, seine Denkscheidungen häufiger im Sinne dieser ethischen Werte zu vollziehen. Daß sich Verantwortlichkeit ebenso erst in der Praxis voll entfalten kann, beweist Holler indirekt damit, als er die Eigenschaft der Verantwortlichkeit um so mehr fordert, je wichtiger und einflußreicher die Stellung des Buchhalters ist, dem die Verpflichtung "gewissenhafter Rechenschaftslegung"²⁾ obliegt.

Die "Ertüchtigung der Gesinnung"³⁾ oder "Weckung einer Berufsgesinnung"⁴⁾ wurde von Felix Butze und Hans Holler als ein weiterer das Denken und Handeln des Menschen umfassender ethisch-charakterlicher Wert des Buchführungsunterrichts herausgestellt. Dabei hat der Unterricht die Aufgabe, dem Schüler das Ethos der gesamten Wirtschaft, das Berufsethos des Kaufmanns, das Ethos der Gemeinschaft, ja letzten Endes das Ethos der Arbeit⁵⁾ aufzuzeigen. Der Schüler soll erkennen, wie es Otto Maurus am Beispiel des Gewinns darlegt⁶⁾, daß die Persönlichkeit des Betriebsinhabers das "wirkliche und alleswirkende Betriebskapital"⁷⁾ und der Gewinn der Wert

1) Beispiele von Holler zur Gegenargumentation übernommen; vgl. Holler, Hans: a.a.O., S. 53

2) Ebenda, S. 58

3) Butze, Felix: Der Wert der Buchhaltung ..., a.a.O., S. 71

4) Holler, Hans: a.a.O., S. 60

5) Vgl. Maurus, Otto: Buchführungsunterricht als erziehender Unterricht. In: Deutsche Handelsschul-Warte, 10. Jg., Heft 15+16/1930, S. 246

6) Vgl. ebenda und insbesondere derselbe: Buchführungsunterricht als erziehender Unterricht. In: Deutsche Handelsschul-Warte, 9. Jg., Heft 3/1929, S. 26 ff.

7) Ebenda, S. 28

eigener, zielbewußter und zielstrebigter Tätigkeit des Kaufmanns sind und der sittlichen Verantwortung dem anderen in einer Wirtschaftsgemeinschaft gegenüber nicht zuwiderläuft, sondern im Dienste des Gemeinwohls aller steht und darüber hinaus dem Gemeinwohl untergeordnet wird.

Dieses Erkennen setzt aber beim Schüler ein sich erst entwickelndes hohes Verantwortungsgefühl, ein Pflichtbewußtsein und ein grundlegendes Einsichtsvermögen voraus. Dem Buchführungsunterricht räumen wir daher den ethisch-charakterlichen Bildungswert ein, die kaufmännische Berufsgesinnung durch bewußte Hinweise anregen zu können. Damit verbunden ist auch der bildende Wert der "Bereitschaft zum sozialen Handeln"¹⁾, ein Handeln, das eigene Interessen dem Wohl der Gemeinschaft unterstellt.

Erst diese ethisch-charakterlichen Werte bilden eine charaktervolle Persönlichkeit, denn charaktervoll ist ein Mensch nur dann, wenn er sich "fühlend und handelnd, in Willensentscheidungen, Wertungen und Zielsetzungen, in Urteilen und geistigen Stellungnahmen mit der Welt auseinandersetzt"²⁾. Die Charakterformung ist daher nicht, wie es Felix Butze sieht³⁾ ein Teil der Willensschulung, sondern eine charaktervolle Persönlichkeit wird u.a. durch einen starken Willen, eine verantwortungsvolle und pflichtbewußte Gesinnung und durch die Bereitschaft zum sozialen Handeln geprägt.

Im folgenden sollen nur die spezifisch bildenden Werte der Arbeitsbereiche exemplarisch herausgestellt werden.

d) Arbeitsbereich 4: Das Inventar - Aufbau, Aufgliederung, Abschluß und Begriffe -

Durch das Inventar, dessen Aufbau und Aufgliederung, lernt der Schüler die Bilanz und das buchhalterische Ge-

1) Butze, Felix: Der Wert der Buchhaltung ..., a.a.O., S. 73

2) Lersch, Philipp: Aufbau der Person, 7. Aufl., München 1956, S. 40

3) Vgl. Butze, Felix: Der Wert der Buchhaltung ..., a.a.O., S. 69 f.

schehen besser überschauen und begreifen. Es bildet also im Schüler neben stofflich-materialen Bildungswerten solche psychisch-funktionaler Art wie besseres Einsichts- und Vorstellungsvermögen.

e) Arbeitsbereich 5: Der Kontenrahmen

Durch die besonderen Buchungen verschiedener Branchen - in den Berufsfachschulen vor allem der Groß-, Einzelhandels- und Industriebetriebe, in den Berufsschulen je nach Branchenfachklassen mit Schwergewicht auf der Buchführung der betreffenden Branche - können bei neuen und immer höheren Anforderungen an die geistigen Funktionen des Schülers das Interesse, die Aufmerksamkeit, überhaupt die aktivitätsgeladene Bildungsbereitschaft des Schülers geweckt bzw. gewahrt werden. Die sich nun erweiternde Anzahl der Konten lernt der Schüler übersichtlich und geordnet begreifen durch Überschauen, durch ein Umformen der Kontenbezeichnungen in ein Zahlensystem, dem Kontenrahmen bestimmter Branchen. Die Zahlen tragen je nach Stellenzahl schon Bedeutungsgehalt und vereinfachen die Kontenkorrespondenz. Der Schüler denkt dann nur noch in Zahlen. Das Zahlengedächtnis als das Vermögen, jederzeit erarbeitete Zahleninhalte ins Bewußtsein zu heben, wird hier in ausgezeichneter Weise gebildet.

f) Arbeitsbereich 6: Die Bücher der Buchhaltung und das Üben eines Geschäftsganges mit Abschluß

Das Ausmaß und die Tiefe der bildenden Werte werden unwesentlich davon beeinflusst, ob ein Geschäftsgang im Grund- und Hauptbuch auf Grund der Übertragungsbuchführung oder der Durchschreibebuchführung zu verbuchen ist. Die Durchschreibebuchführung hat den Vorteil, daß sie den Schüler nicht mit Schreiarbeit überhäuft und den ungebrochenen Aktivitätsdrang zum Entstehen der Bildungswerte nutzt.

g) Arbeitsbereich 7: Die Durchschreibebuchführung und das
Buchen nach Belegen (Beleggeschäftsgang)

Das Buchen nach Belegen (Beleggeschäftsgang) bringt für den Schüler die Schwierigkeit mit sich, daß er die bestimmenden Merkmale der Belege zu erfassen und das für die Buchhaltung Wesentliche herauszuarbeiten hat, um erst dann zum Umsetzen des Vorfalles in Symbole zu gelangen. Der Beleggeschäftsgang bildet insofern psychisch-funktionale Werte - z.B. Wahrnehmungs- und Anschauungskraft -, bevor der Schüler durch Denkvorgänge das Wesentliche analysiert, um zum Buchungssatz zu kommen. "Der Buchungsbeleg ist ein vorzügliches Mittel, den Schüler zu verweilendem Betrachten zu veranlassen, so daß er eine deutliche Anschauung des Betriebsvorganges, der die Veranlassung zur Buchung gibt, gewinnt"¹⁾.

h) Arbeitsbereich 8: Besondere Buchungen

Problemhafte Buchungsfälle, die das Denken anregen und der Gefahr ermüdender gleichartiger Geschäftsgänge mit Abschluß entgegenwirken, zeigen wir beispielhaft an Lohn-, Wechselbuchungen und Abschreibungen auf.

(1) Lohnbuchungen führen von der Überlegung des Verbuchens einer Lohnzahlung überhaupt zum Ermitteln und Verbuchen der Steuern und der Sozialversicherung einschließlich des vom Arbeitgeber zu entrichtenden Sozialversicherungsanteils, der Überstundenzuschläge, Urlaubsgelder und Pfändungen²⁾. Der Schüler hat wie bei jedem anderen Buchungsfall vom Erfassen des Sachverhaltes auszugehen, dann die Buchungsgänge zu analysieren sowie durch Suchen und Vermuten zu entscheiden, welche Konten belastet und erkannt werden. Seine analytischen Denkvorgänge verdichten sich durch ein die Vermutungen vergleichendes, im fruchtbaren Moment urteilendes und schlußfolgerndes Denken zur Synthese, dem Buchungssatz. Dieser Buchungssatz formt im Schüler das Wahrnehmungsver-

1) Butze, Felix: Der Wert der Buchhaltung ..., a.a.O., S. 57

2) Vgl. Beispiel bei Butze, Felix: Der Wert der Buchhaltung ..., a.a.O., S. 65 und Müller, Jochen: Lohnbuchhaltungen. In: Der Merkur-Bote, 12. Jg., Heft 1/1964, S. 30 ff.

mögen, die Konzentration, das analytische, vergleichende, urteilende und schlußfolgernde Denken. Er beinhaltet somit hohe psychisch-funktionale Bildungswerte, wobei jedoch auf Grund der Regelmäßigkeit und durch Üben ein gewisses Mechanisieren nicht ausgeschlossen ist. Ein Beispiel, das dieser Lohnbuchung an bildendem Wert nicht nachsteht, stellt das Verbuchen eines Warenverkaufs unter Abzug von Skonto bei Begleichen durch verschiedene Zahlungsmöglichkeiten und Rücksendung eines Teils der mangelhaften Warenlieferung dar.

(2) Vor immer neue Probleme wird der Schüler infolge der Fülle der Verbuchungsmöglichkeiten bei Wechselbuchungen - ähnlich auch bei Wertpapierbuchungen - gestellt, die das Vorstellungs- und Denkvermögen in ausgezeichneter Weise bilden. Verbuchungen von Wechseldiskontierungen, Rediskontierungen, Einzugswechseln, eigenes oder fremdes Protestieren der Einzugs- oder Diskontwechsel einschließlich des Verbuchens des Rückgriffs auf Wechselverpflichtete fordern im Schüler ein großes betriebswirtschaftliches und buchhalterisches, auf Wissen basierendes Vorstellungs- und ein hohes Abstraktionsvermögen. Durch anschauliche Schemata können die Buchungen erleichtert werden. So ist es möglich, für eine größere Schüleranzahl Bildungswerte zu erschließen. Der Hinweis auf Wechselproteste weckt im Schüler eine pflichtbewußte Gesinnung als ethisch-charakterlichen Bildungswert, die Zahlungstermine einzuhalten.

(3) Werden die Abschreibungsmöglichkeiten (linear, degressiv, progressiv oder digital bzw. direkt oder indirekt, Anlagen- oder Forderungsabschreibungen) mit ihren Auswirkungen auf den Erfolg des Unternehmens und die Steuern vergleichend nebeneinandergestellt, erweitern sich die begrifflichen und kausalen Denkvorgänge sowie das betriebswirtschaftliche Wissen und Vorstellungsvermögen. Die mit der Abschreibung zusammenhängenden Bewertungsprobleme zeigen dem Schüler auf Grund des sozialen Elements kaufmännischer Unterrichtsfächer neben psychisch-funktionalen auch hohe ethisch-charakterliche Bildungswerte auf. Durch Überbewertung schädigt das Unternehmen Gläubiger, denn diese

Bewertung führt zur Verteilung ungerechtfertigter Gewinne und zehrt an der Substanz der Unternehmung oder sie veranlaßt andere zu übermäßiger Kreditgewährung¹⁾ und umgekehrt schafft zu niedriges Bewerten stille Reserven, verschleiert Gewinne und leistet dadurch einer ungerechten Gewinnverteilung Vorschub. Hieraus ergeben sich Ansatzpunkte zum Aufzeigen des Verantwortungsbewußtseins, der Wahrheitsliebe und einer echten kaufmännischen Gesinnung des Buchhalters.

Diese Beispiele sollten beweisen, daß der Buchführungsunterricht auch hohe psychisch-funktionale und ethisch-charakterliche Bildungswerte vermitteln kann. Für diese Buchungsbeispiele wie für die Bilanzauswertung und Bilanzbeurteilung lassen wir Felix Butzes Ansicht gelten, daß der Buchführungsunterricht fortwährend Gelegenheit gibt, den Schüler vor Entscheidungen zu stellen, eine "fortlaufende Kette von Urteilen" zu erzwingen und dadurch eine "dauernde, rege Denkarbeit"²⁾ zu bewirken.

i) Arbeitsbereich 9: Abschlüsse verschiedener Unternehmungsformen

Neben den schon erarbeiteten Bildungswerten ist dieser Arbeitsbereich eines Geschäftsabschlusses dadurch gekennzeichnet, daß er durch die verschiedenen Abschlüsse einer Personen- und Kapitalgesellschaft und deren Besonderheiten hinsichtlich des Kapital- und Privatkontos bzw. der Gewinnverteilung die Querverbindung zum Fach Betriebswirtschaftslehre aufzeigt und somit das betriebswirtschaftliche Wissen erweitert und das Vorstellungsvermögen bildet. An das Verantwortungsbewußtsein des Schülers kann beim Hinweis auf die höchst zulässigen Privatentnahmen, auf die vorschriftsgemäße Gewinnverteilung appelliert werden.

k) Arbeitsbereich 10: Auswertung der Buchführungsergebnisse

Dieser Arbeitsbereich umfaßt das Auswerten der

1) Vgl. Oberbach, Johannes: a.a.O., S. 34 f.

2) Butze, Felix: Der Wert der Buchhaltung ..., a.a.O., S. 65 (beide Zitate)

Bilanz sowie der Gewinn- und Verlustrechnung, um die Finanzierung, Vermögensstruktur, Liquidität, Umschlagskennziffern des Lagers, der Forderungen, des Kapitals sowie die Unternehmer- und Unternehmungsrentabilität, die Wirtschaftlichkeit und somit die Geschäftslage und Struktur des Unternehmens kritisch zu beurteilen. Insbesondere durch den Vergleich mit früheren Bilanzen stellt diese Bilanzkritik ein hervorragendes Mittel für unternehmenspolitische Entscheidungen dar.

Grundlage der Bilanzbeurteilung ist das rechnungstechnische Aufbereiten der Bilanz in Anlage- und Umlaufvermögen, Eigen- und Fremdkapital mit weiteren Differenzierungen wie Gebundenheit, Fristigkeit usw. Schon hier ergeben sich Zuordnungsprobleme, die nur durch ein Urteilsvermögen über die betriebswirtschaftliche Bedeutung des Bilanzpostens zu lösen sind. Das eigentliche Errechnen der Kennziffern erfolgt auf Grund feststehender Formeln lediglich durch rechnerische Fertigkeit. Erste Schlußfolgerungen in Form einfacher Aussagen lassen sich mit Hilfe der ermittelten rechnerischen Werte im Rahmen ebenso feststehender, allgemein anerkannter Grundsätze treffen, wie es der oberste Finanzierungsgrundsatz beispielhaft beweist, der besagt, daß langlebige oder dauernd gebundene Vermögensteile durch langfristiges Kapital, in erster Linie durch Eigenkapital, zu finanzieren sind¹⁾. Aus diesen Zahlenergebnissen aber im Hinblick auf die bisherige Entwicklung des Unternehmens und im Vergleich zu den Unternehmungen derselben oder einer ähnlichen Branche die Geschäftslage und Struktur des Unternehmens kritisch zu beurteilen und die Zukunftsaussichten vorauszuschätzen, bildet im Buchführungsunterricht unvergleichlich tiefgehend und vielseitig das buchhalterische, betriebswirtschaftliche, volkswirtschaftliche und rechtliche Vorstellungs- und Denkvermögen (Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre als Prinzip), die Urteilskraft und das schlußfolgernde Beweisführen. Letzteres kommt einem schöpferisch-produktiven Denken gleich, denn diese Schlußfolgerungen sind vom Schüler in eigener neu gestal-

1) Vgl. Schäfer, Erich: Die Unternehmung, a.a.O., S. 155

tender Arbeit ermittelt worden. "Bilanzkritik und Bilanzanalyse", betont Otto Preitz, "sind die Krönung des Rechnungswesens. Sie entsprechen in ihrem Wesen der medizinischen Diagnostik"¹⁾. "Die Geistesübung, die für das kritische Bilanzlesen erforderlich ist, kann neben jeder anderen bestehen!"²⁾

Die Bilanzkritik weist auch vielfache Anknüpfungspunkte für ethisch-charakterliche Bildungswerte auf. Schließt z.B. ein Unternehmen mit Verlust ab³⁾, taucht die Frage nach den Ursachen auf, die in der wirtschaftlichen Lage, der Unfähigkeit und Verschwendungssucht des Unternehmers oder in verantwortungslos handelnden Arbeitnehmern liegen können. Daraus erkennt der Schüler, wie jeder auf den anderen im Wirtschaftsleben angewiesen ist und von jedem einzelnen, seiner Leistung, seinem Verantwortungs- und Pflichtbewußtsein, seiner Gesinnung gegenüber der Arbeit, den Mitarbeitern und dem Unternehmer, der Erfolg eines Unternehmens abhängt⁴⁾.

Wie interessant sich Bilanzkritik unterrichtlich gestalten läßt, zeigt Joachim Peege. Er übt an der Bilanz einer Konsumgenossenschaft durch "dedektivartigen" Vergleich mit dem Genossenschaftsgesetz materielle und formelle Bilanzkritik⁵⁾.

1) Arbeitsbereich 11: Die technische Apparatur einschließlich der Datenverarbeitungs-Anlagen

Die Inhalte dieses Arbeitsbereichs, die auch von Fall zu Fall im Unterricht Berücksichtigung finden müssen, stoßen infolge des weitverbreiteten technischen Interesses auf große Aufgeschlossenheit der Jugendlichen. Neben den traditionellen Buchhaltungsmaschinen finden die Datenverarbeitungs-Anlagen, mit denen der Jugendliche im Beruf in zu-

1) Preitz, Otto: a.a.O., S. 248 (beide Zitate)

2) Sommer, J.: Vom Bildungswert der Buchführung. In: Wirtschaft und Erziehung, 11. Jg., Heft 12/1959, S. 555

3) Vgl. Beispiel ebenda, S. 556

4) Vgl. ebenda

5) Vgl. Peege, Joachim: Spiel mit Bilanzzahlen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 55. Jg., Heft 1/1959, S. 45 ff.

nehmender Weise konfrontiert wird, den größten Widerhall. Diesen Inhalten ist somit ein bedeutender Bildungswert stofflich-materialer Art immanent. Die Wichtigkeit der Datenverarbeitung als Unterrichtsinhalt für Wirtschaftsschulen erkannte die "Stühlinger Gruppe, Arbeitsgemeinschaft für kaufmännische Ausbildung". Sie veröffentlichte eine Dokumentation über den Problembereich "Maschinelle Datenverarbeitung im Unterricht an Wirtschaftsschulen"¹⁾.

2. Der bildende Wert in der Gesamtschau

Rückblickend können wir feststellen, daß die Inhalte des Buchführungsunterrichts umfassende Bildungswerte aufweisen, und zwar in stofflich-materialer Sicht durch Kenntnisvermittlung, Aufzeigen der Verbindung zu anderen Fächern und Vertiefen vor allem der betriebswirtschaftlichen Kenntnisse. In physisch-funktionaler Sicht besteht der bildende Wert in der manuellen Geschicklichkeit und Gewandtheit sowie in psychisch-funktionaler Sicht im Bilden der Anschauungs- und Beobachtungskraft, dem umfassenden Entwickeln und Stärken des Vorstellungs-, Denk- und Urteilsvermögens, des sprachlichen Ausdrucksvermögens, des Willens. Dem Arbeitsbereich 8 und insbesondere 10 sprechen wir höhere und höchste Bildungsfunktionen in geistiger Sicht zu, denn hier wird die zum Mechanischen führende Regelhaftigkeit des logischen Buchführungssystems durchbrochen. In ethisch-charakterlicher Sicht erkannten wir die bildenden Werte der Ordnungsliebe, Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit sowie die ästhetischen Werte der Schönheit des Darstellens und des Raumsinns. Weiter regen die Inhalte des Buchführungsunterrichts in ethisch-charakterlicher Sicht zur Wahrheitsliebe, Ehrlichkeit, Verantwortlichkeit und zu einer Berufsgesinnung an.

Auf Grund dieser Werte erreicht der Schüler durchaus das in vielen Lehrplänen geforderte Bildungsziel der Buchführung: Einführen in das Wesen der doppelten Buchführung, Sicherheit in der Buchungs- und Abschlußtechnik, Hinführen

1) Stühlinger Gruppe, Arbeitsgemeinschaft für kaufmännische Ausbildung (Hg.): Maschinelle Datenverarbeitung im Unterricht an Wirtschaftsschulen, Dokumentation I, 1, Frankfurt (Main) o.J. (1965)

zur Erkenntnis der grundlegenden Bedeutung der Buchführung für das gesamte Rechnungswesen der Betriebe¹⁾. Das mehrmethodische Gestalten der schon aufgezeigten Unterrichtsinhalte im Buchführungsunterricht ist Voraussetzung dafür, daß der Schüler bei den mechanischen, regelhaften Buchungsgängen in seiner Aktivität und Willenskraft nicht gebrochen wird. Die zum Einführen notwendige Form des monologischen Lehrergesprächs ist durch übendes Anwenden gemeinsam mit dem Lehrer oder durch selbständige Arbeit zu beleben.

Die bildenden Werte können sich nur dann mit Erfolg entfalten, wenn vom Lehrervortrag oder vom Dialog ausgehend über das durch den Lehrer geleitete, aber im Sinne des Arbeitsschulprinzips durch den Schüler mitgestaltete Üben zum selbständigen Üben und zur Schüler selbsttätigkeit geführt wird, die nach Ernst Antony im Erstellen eines Inventars oder Zusammenstellen eines geschlossenen Geschäftsganges gipfelt²⁾. Auf Grund dieser mit Entdeckerfreude verbundenen Schüler selbsttätigkeit erarbeitet sich der Schüler durch produktives Denken bleibende bildende Werte, er lernt das Buchführungssystem überschauen und beherrschen. Die gemeinsame Kritik der Fehler fördert das verständnisvolle Buchen. Gerade deshalb ist der Lehrervortrag vorwiegend nur beim Einführen in die kaufmännische Wirklichkeit und in buchhalterische Fertigkeiten sowie bei fehlenden betriebswirtschaftlichen Kenntnissen zum besseren Verständnis der Zusammenhänge zu fordern. Der Dialog eignet sich zum Besinnen auf die Verbindung zu anderen Fächern, beim Üben unter Leitung des Lehrers und beim zwanglosen oder systematischen Wiederholen.

- 1) Vgl. beispielhaft für die Lehrpläne des Landes Schleswig-Holstein an kaufmännischen Schulen: Rahmenlehrplan für die Fachklassen Bürokaufmann an den Berufsschulen des Landes Schleswig-Holstein vom 1. April 1963 (unveröffentlicht), S. 7; vgl. auch Bildungspläne für die kaufmännischen Berufsschulen im Regierungsbezirk Arnsberg (Westf.): a.a.O., S. 34
- 2) Vgl. Antony, Ernst: Arbeitserziehung in der Berufsschule, 3. Aufl., Darmstadt 1962, S. 99 f.

Über den Wert der zahlreichen Unterrichtsbüchern beigelegten Arbeitshefte¹⁾ gehen die Meinungen auseinander. Den positiven Beispielen der Zeitersparnis²⁾ und einer durch die vorgegebenen Konten möglichst zielbewußten Unterrichtsgestaltung stehen die Nachteile des Verzichts auf Selbständigkeit und Verantwortung³⁾ und eines Verlusts bildender Wirkungen insbesondere in psychisch-funktionaler Sicht gegenüber. Das Entwickeln eines Übungsfalles an der Tafel oder im fortgeschrittenen Unterrichtsstadium durch die Beleggeschäftsgänge bilden die Beobachtungs- und Anschauungskraft, sie lassen den Schüler durch Denkvorgänge frei entscheiden, welche Konten er belasten und erkennen will.

Für das selbsttätige Üben eines Geschäftsfalles mit Abschluß und deren geistiges Durchdringen bleibt mehr Zeit, wenn die sich auf Grund der streng logischen Struktur der Buchführungsinhalte bietende Lehrmethode des programmierten Unterrichts eingesetzt wird. Diese Lehrmethode steigert den Unterrichtserfolg und fördert damit die bildenden Werte, denn die Schüler buchen - wie Erich Dauenhauer nach seinen Erfahrungen mit dieser Lehrform feststellt - sehr gern nach Programmen, und der Unterrichtserfolg kann bei begabten und weniger begabten Schülern gesteigert werden, da der Lehrer Zeit zur individuellen Beratung findet und jeder Schüler sein Arbeitstempo selbst bestimmen kann⁴⁾. Dauenhauer legte auch schon Programme zum Einführen in die Buchführung vor, deren Programm-Einheiten Führen von Konten, Bilanz, Abschluß, Inventar jeweils in Lerneinheiten unterteilt sind, die sich aus Information, Frage, Antwort und Zusatzinformation zusammensetzen⁵⁾. Diese Unterrichtsprogramme - sehen wir von der unentbehrlichen, sich jeder Unterrichts-

1) Vgl. beispielsweise Arbeitshefte zu Arens-Straube: a.a.O. und zu Schmolke-Deitermann: a.a.O.

2) Vgl. Schmolke, Siegfried und Deitermann, Manfred: a.a.O., S. 2

3) Vgl. Lochner, Hans: Methodik des kaufmännisch-wirtschaftlichen Unterrichts, Rinteln-München 1964, S. 384

4) Vgl. Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 188

5) Vgl. derselbe: Einführung in die Buchführung 1. Führen von Konten und Einführung in die Buchführung 2. Bilanz, Abschluß, Inventar, Braunschweig o.J.

situation anpassenden Hilfe des Lehrers ab - fordern vom Schüler einen hohen Denkaufwand, wie es auch aus dem von Gerald O. Wentworth u.a. entwickelten Programm ersichtlich ist¹⁾.

Hinsichtlich des Lehrers stellen wir die Bedingung auf, daß er dem Schüler in seinem Aktivitätsdrang so weit wie möglich freien Lauf lassen sollte. Selbst bei dem durch den Lehrer geleiteten Üben hat der Schüler den Unterrichtsablauf durch Anregungen, Buchungsvorschläge und Bestimmen der Kontenkorrespondenz mitzugestalten. Gängelt der Lehrer den Schüler, übt er durch autoritativen Lehrstil Zwang auf ihn aus, entstehen Arbeitsunlust, mangelnde Bildungsbereitschaft und Verschllossenheit den bildenden Werten gegenüber. Zudem darf er sich, will er ein einsichtiges und verständnisvolles Buchen erreichen, nicht nur auf die reine Technik des Buchführungsunterrichts beschränken, sondern er sollte Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Recht, Rechnen und nicht zuletzt Deutsch als Prinzip im Unterricht ausreichend berücksichtigen. Diese umfassende Werthaltigkeit in fächerumgreifender Sicht entspricht unserer Bedingung der bildenden Werthaltigkeit in stofflich-materialer, physisch- und psychisch-funktionaler sowie ethisch-charakterlicher Sicht.

IV. Die Inhalte des Unterrichtsfaches kaufmännisches Rechnen und Wirtschaftsmathematik und ihr Bildungswert

Die "Rechenhaftigkeit"²⁾ als eine wesentliche Eigenschaft des Kaufmanns, wie sie Werner Sombart herausstellte, zeigt sich im Unterrichtsfach kaufmännisches Rechnen und Wirtschaftsmathematik sehr deutlich. Das Unterrichtsfach kaufmännisches Rechnen hat heute trotz Rechenmaschinen eine umfassende praktische Bedeutung, das freilich - soll es sinnvoll

1) Vgl. Wentworth, Gerald O. u.a.: Buchführung programmiert lernen, München 1965

2) Sombart, Werner: a.a.O., Bd. 2, 1. Halbbd., S. 129 und S. 197; 2. Halbbd., S. 1080

betrieben werden - immer in Beziehung zu den Unterrichtsfächern Betriebswirtschaftslehre und Buchhaltung zu sehen ist, denn das kaufmännische Rechnen stellt einen immanenten Bestandteil dieser Unterrichtsfächer dar. Deshalb messen wir dem kaufmännischen Rechnen mit dem unumstrittenen fachspezifischen Ziel, zum sicheren und selbständigen, des im kaufmännischen Leben vorkommenden Rechnens zu führen, große Bedeutung bei. Es soll den Schüler "denkend rechnen und rechnend denken"¹⁾ lehren. "Im Gegensatz zum Rechenunterricht der allgemeinbildenden Schulen kommt es im Wirtschaftsrechnen" nach den Bildungsplänen für kaufmännische Schulen im Land Hessen "mehr auf r a t i o n e l l e s L e i s t u n g s r e c h n e n an, das der künftige Beruf der Schüler erfordert"²⁾.

Der Bildungswert und vor allem der ethisch-charakterliche Wert des Rechenunterrichts und des angewandten Rechenunterrichts ist seit jeher umstritten gewesen³⁾. Aber schon Adam Riese hebt die Rechenkunst hervor⁴⁾, die Philanthropen erkannten dem Rechenunterricht verstandesbildenden Wert zu, Johann Heinrich Pestalozzi sah dessen einzige Aufgaben in der formalen Bildung und die Herbart-Zillersche Schule wies auf die ethisch bildenden Werte hin⁵⁾.

Das Fach kaufmännisches Rechnen hat eine lange Geschichte, denn schon die Rechenmeister lehrten und übten kaufmännische Rechengrundfertigkeiten. Vom ausgehenden Mittelalter bis ins 18. Jahrhundert war nach Walther Löbner das in Schulen unterrichtete Rechnen vorwiegend praktisches kaufmännisches Rechnen⁶⁾. Das kaufmännische Rechnen ist heute wissenschaft-

1) Heckelmann, Ph. J. Aug.: Leitfaden zum gründlichen und practischen Unterricht im kaufmännischen Rechnen an Handels-, Gewerb-, Real- und höheren Bürgerschulen, I. Cursus, Darmstadt 1861, Vorwort S. IV (im Original gesperrt gedruckt)

2) Bildungspläne für die berufsbildenden Schulen im Lande Hessen, a.a.O., S. 24 (beide Zitate)

3) Vgl. Grosse, Hugo: Historische Rechenbücher des 16. und 17. Jahrhunderts und die Entwicklung ihrer Grundgedanken bis zur Neuzeit, Wiesbaden 1965, S. 121

4) Vgl. ebenda, S. 122

5) Vgl. Gärtner, Friedrich: Methodik des Rechenunterrichts, Nürnberg 1949, S. 176

6) Vgl. Löbner, Walther: Abriß der Geschichte des kaufmännischen Schulwesens in Deutschland. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, a.a.O., S. 16

lich fundiert und theoretisch ausgebaut¹⁾.

Aus der inhaltlichen Vielfalt des Unterrichtsfaches kaufmännisches Rechnen stellen wir die bedeutendsten Arbeitsbereiche bei induktivem Vorgehen stoffplanartig nach den Grundsätzen "Vom Einfachen zum Komplizierten", "Vom Bekannten zum Unbekannten" heraus, die dem geistigen Erarbeiten der Werte durch den Schüler entgegenkommen²⁾:

Arbeitsbereich 1: Die Grundrechnungsarten einschließlich Bruchrechnen

Arbeitsbereich 2: Dreisatz- und Verhältnisrechnung

- A. Dreisatzrechnung
- B. Kettenrechnung
- C. Durchschnitts- und Mischungsrechnung
- D. Verteilungsrechnung

Arbeitsbereich 3: Spezielle kaufmännische Rechnungsarten

- A. Währungsrechnen (Rechnen mit ausländischen Geldsorten)
- B. Maß- und Gewichtsrechnen (Rechnen mit englischen und amerikanischen Maßen und Gewichten)
- C. Prozent- und Zinsrechnen
- D. Tarifrechnen (Post-, Bahnverkehr, Lohn- und Gehaltsabzüge)
- E. Diskontrechnen und Wechselrechnen
- F. Terminrechnen
- G. Kontokorrentrechnen
- H. Devisen- und Effektenrechnen

-
- 1) Eine wissenschaftlich-systematische Zusammenstellung des Wirtschaftsrechnens und der Finanzmathematik ist im Handbuch der Wirtschaftswissenschaften zu finden; vgl. Kosiol, Erich: Wirtschaftsrechnen und Finanzmathematik. In: Handbuch der Wirtschaftswissenschaften, Bd. I, a.a.O., S. 761 ff.
 - 2) Vgl. Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 145 f.; Michaely, Josef: Kaufmännisches Rechnen und Wirtschaftsmathematik. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, a.a.O., S. 312 f.; vgl. auch Feller-Odermann: Kaufmännisches Rechnen, neubearb. von Ernst Herrmann, Teil 1, 33. Aufl. und Teil 2, 31. Aufl., Wolfenbüttel 1966; Deuschle, Friedrich, Meffle, Günter und Gönner, Kurt: Rechnen für Wirtschaftsschulen, Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1966

- J. Kalkulation im Warenhandel und im Industriebetrieb
- K. Anwendung der Betriebsstatistik (Umsatz und Kosten, Lagerrechnen, Erfolg)
- L. Bilanz- und Liquiditätsrechnen

Arbeitsbereich 4: Finanzmathematische Rechnungsarten

- A. Rechnerische Grundlagen (Arithmetische und geometrische Reihen, logarithmisches Rechnen)
- B. Zinseszins-, Renten-, Tilgungsrechnen
- C. Kursrechnen
- D. Rentabilitätsrechnen

Arbeitsbereich 5: Die technische Apparatur

Im Unterrichtsfach kaufmännisches Rechnen zieht im Gegensatz zur Buchführung ein einmal gewähltes methodisches Vorgehen keine ausnahmslos streng logische Stofffolge nach sich. Deshalb kann z.B. das Effektenrechnen vor dem Devisenrechnen, die technische Apparatur nach den Arbeitsbereichen 1 bzw. 2 oder innerhalb dieser Arbeitsbereiche unterrichtlich behandelt werden. Allerdings sollte die umrißhafte Stofffolge von den dem Schüler bekannten Grundrechnungsarten, dessen Anwenden und Vertiefen im Dreisatz- und Verhältnisrechnen, über das Prozentrechnen, dessen Anwenden, Vertiefen und Erweitern im Zins-, Tarif-, Diskont- und Kontokorrentrechnen, bis zu den finanzmathematischen Rechnungsarten beibehalten werden, um den Schüler allmählich in die größere Denkleistungen fordernden Bereiche einzuführen. Eine enge Verbindung zur Buchführung weisen die Kalkulation und das Bilanz- und Liquiditätsrechnen auf.

In der kaufmännischen Berufsschule werden in Arbeitsbereich 3 die Rechenarten auf dem vom Schüler anschaulichen Wirtschaftszweig der betreffenden Fachklasse liegen müssen, während die finanzmathematischen Rechnungsarten (Arbeitsbereich 4) grundsätzlich nur der geistigen Struktur der Schüler Höherer Handelsschulen und der Wirtschaftsoberschulen adäquat sind. Die an den Handelsschulen unterrichteten algebraischen Inhalte lassen wir hier als nicht zum eigentlichen Fach kaufmännisches Rechnen gehörend unberücksichtigt.

Da die Teilschritte bei den einzelnen Rechnungsarten dieselben sind, um zur Lösung zu gelangen, werden wir an Hand dieses stufenweisen Vorgehens die bildenden Werte der Inhalte dieses Unterrichtsfachs mit Ausnahme der Grundrechnungsarten (Arbeitsbereich 1) herausarbeiten, und zwar getrennt nach dem vom Lehrer geleiteten Üben und dem selbständigen Üben des Schülers bei vorherigem Erarbeiten von Merksätzen und Regeln:

Vom Lehrer geleitetes Üben¹⁾

Selbständiges Üben des Schülers bei vorherigem Erarbeiten von Merksätzen und Regeln

1. Erfassen des in die wirtschaftlichen Zusammenhänge gestellten Problems

1. Erfassen des Problems

2. Erkennen des Rechenziels

2. Erkennen des Rechenziels

3. Schülervorschläge zur Lösung des Problems

3. Analyse und Ordnen der gegebenen Fakten und planvolles Zerlegen der Aufgabe in Rechenarten und Rechenmethoden

4. Erarbeiten der Musterlösung im Lehrer-Schüler-Gespräch

4. Denken an die jeweilige Regel²⁾ und

5. Wiederholendes Besprechen der einzelnen Teilschritte mit anschließendem selbständigen Üben des Schülers

5. Denken in der Regel²⁾ = Einzelschritte der Lösung (Rechenweg)

6. Prüfen des Ergebnisses durch Schätzen oder Probe

6. Zusammenführen der Schritte zum Ergebnis (Synthese)

7. Übersicht der Problematik und Bilden von Merksätzen und Regeln

7. Prüfen des Ergebnisses durch Schätzen oder Probe

8. Selbständige Aufgabenzusammenstellung der Schüler

1. Die Arbeitsbereiche und die Aspekte des bildenden Wertes

(1) Der stofflich-materiale Bildungswert

Wie im Unterrichtsfach Buchführung ergeben sich aus der Kenntnis der zahllosen Verfahrenstechniken im Unterrichts-

1) In weitgehender Abwandlung eines verfahrenstechnischen Vorschlags von Erich Dauenhauer; vgl. Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 156

2) Vgl. Monsheimer; Otto und Türpitz, Hans: Rechenbegabung, Rechenleistung, Rechenfehler, Weinheim a.d.B. 1960, S. 18

fach kaufmännisches Rechnen (Rechnen in den Grundrechnungsarten, Prozent-, Zins-, Zinseszins-, Rentenrechnung) umfangreiche stofflich-materiale Bildungswerte. Werden bei den einzelnen Rechnungsarten bewußt die Zusammenhänge zu den kaufmännischen Unterrichtsinhalten aufgezeigt, dient dieses Unterrichtsfach dem besseren Verständnis vor allem betriebswirtschaftlicher und buchhalterischer Probleme.

(2) Der physisch- und psychisch-funktionale Bildungswert

Aus dem Üben der verschiedenen Rechenarten bis zu ihrem Beherrschen entsteht eine Fülle physisch- und psychisch-funktionaler Bildungswerte, zumal der Schüler diesen Inhalten allgemein interessiert gegenübersteht, wenn er nicht durch ständigen Drill und durch schon vom Text her problemlose Beispiele in ein mechanisches fruchtloses Arbeiten gedrängt wird. Wie im Fach Buchführung ist mit dem Üben der physisch-funktionale Bildungswert des übersichtlichen und klaren Schreibens der Zahlen, Worte und Symbole, der manuellen Geschicklichkeit und Gestaltungskraft verbunden. Robert Honegger führt die Entwicklung der Zahlen-, Zeit- und Raumauffassung auf das manuelle Betätigen zurück und unterstreicht so die Bedeutung der physisch-funktionalen Bildungswerte¹⁾.

Die Sinnesfunktionen werden im wesentlichen durch die Sprache des Lehrers und die Wandtafelarbeit gebildet. Die Wandtafel ist im kaufmännischen Rechnen ein unentbehrliches Mittel, die Übungsfälle entwickelnd und formell vorbildlich darzustellen und somit die Anschauungskraft zu stärken, wenn der Lehrer die Technik der Wandtafelarbeit beherrscht²⁾. Die äußeren Anschauungen formen sich beim Üben von Zahlenanschauungen und der Zahlenverwandtheit an der Wandtafel zu inneren Anschauungen im Bereich der Vorstellungen, zu einer Zahlengewandtheit, die mit eine Grundlage für die Denkvorgänge bildet.

Weit mehr als die Sinnesfunktionen werden im kaufmännischen Rechnen jedoch die Geistesfunktionen gebildet. Das Erfassen

1) Vgl. Honegger, Robert: Der Bildungswert der manuellen Betätigung, Diss. Zürich 1928, S. 105

2) Vgl. Weber, Ernst: Didaktik als Theorie des Unterrichts, Ansbach 1925, S. 131

des Problems, das vom Lehrer zum verständnisvolleren Rechnen immer in den kaufmännisch-wirtschaftlichen Zusammenhang gestellt werden sollte, und das Erkennen des Rechenziels fördern schon erste Erkenntnisvorgänge beim Schüler. Die Schüler-vorschläge zur Lösung des Problems bewegen sich zuerst noch auf der Ebene von Vermutungen, die das Ziel nicht planvoll ansteuern. Der Lehrer bedarf eines großen Geschicks, um beim Erarbeiten der Musterlösung im Dialog bei jedem neuen Teilschritt die Schüler vor Probleme zu stellen und somit das Denken zu fördern. Dabei ist möglichst laufend auf die den Schüler nicht überfordernden Rechenvorteile einzugehen, die ihn schneller und durch Denkanstrengung zum Ziel kommen lassen¹⁾. Das Wiederholen der Teilschritte zielt auf das geistige Beherrschen der Techniken ab, die im Üben vertieft werden. Das Überprüfen des Ergebnisses durch das Schätzen bildet in großem Maße das Zahlenbewußtsein, das Vertrautsein mit Zahlen, das Zahlengedächtnis und das abstrakte Denken, da der Rechengang ohne anschauliche Bezüge und ohne jede sinnliche Hilfen "im Geist" durchschritten werden muß. Die Probe verlangt schon ein Durchschauen des Rechenvorganges, denn sie überprüft vielfach von der Lösung rückwärtsschreitend das Ergebnis.

Der Versuch der Schüler, die Problematik zu überschauen und die elementaren Gemeinsamkeiten gleichartiger Rechenverfahren bei den einzelnen Rechenarten analysierend zu erkennen und in Merksätzen festzuhalten, bildet im Schüler hohe psychisch-funktionale Werte, ein abstraktes Denk- und Erkenntnisvermögen.

Weit höher sind die psychisch-funktionalen Bildungswerte beim selbständigen Erarbeiten einer Lösung einzuschätzen. Das Ordnen der gegebenen Fakten der Aufgabe bildet das analytische Denken. Das planvolle Anstreben des Rechenziels auf Grund der Daten fördert und verlangt die Fähigkeit zum Abstrahieren, ein gutes Vorstellungsvermögen für Zahlen und eine Zahlengewandtheit sowie ein Konzentrationsvermögen, denn das im zeitlichen Ablauf genaue Bestimmen der besten oder richtigen Re-

1) Vgl. Leder, Siegfried: Rechenproben und Rechenvorteile bei der Behandlung der Grundrechnungsarten, Weinheim a.d.B. 1960, S. 5 f.

chenarten und -methoden, die auf kürzestem Wege zur Lösung führen, erfordert eine konzentrierte Einstellung auf abstrakte Zahleninhalte und deren geistiges Umdisponieren eine Kombinationsfähigkeit im Hinblick auf das Ziel. Daß Addieren und Subtrahieren keine großen geistigen Anforderungen stellen, brauchen wir nicht zu betonen. Die psychisch-funktionalen Bildungswerte vor allem hinsichtlich der Geistesfunktionen sind bei entsprechender geistiger Reife oder Zahlenbegabung des Schülers um so höher, je komplizierter die Rechenoperationen (nicht nur Addieren, Subtrahieren, sondern auch Multiplizieren, Dividieren, Formel- und Gleichungsrechnen), je größer die Zahlenwerte, je länger die Rechenoperationen - das "Brückenschlagen" vom Sachbezug zur Lösung - und je unanschaulicher die Vorgänge durch Verzicht auf anschaulichen Wirklichkeitsbezug werden.

Länger sind die rechnerischen Vorgänge im Vergleich zum Mischungs-, Verteilungs-, Prozentrechnen beispielsweise beim Diskontrechnen (Errechnen der Verfalltage, Zinszahlen und Wechselzinsen, Provision, Wechselsteuer), Effektenrechnen (Errechnen des Kurswertes, der Stückzinsen, Abrechnungsprovision usw.), Kontokorrentrechnen, bei der Kalkulation oder beim Tilgungsrechnen. Werden bei diesen beispielhaft aufgeführten Rechenarten nicht betriebswirtschaftliche oder buchhalterische Zusammenhänge aufgezeigt, können diese Rechenverfahren zu einem immer abstrakteren mechanischen Fortschreiten des Schülers ohne Verständnis führen und somit zu keinem Beherrschen des Rechenvorganges.

Hat der Schüler den Ablauf der Rechenarten und -methoden festgelegt, so fordert bei Unkenntnis von Regeln und Merksätzen jeder Teilschritt ein abstraktes Denken, das zur Synthese, dem Ziel führt, ohne auf vorhandene gleichartige Bewußtseins- und Vorstellungsinhalte zurückgreifen zu können. Wurden die betreffenden Regeln im Unterricht schon erarbeitet, tauchen beim Festlegen der Rechenart bzw. der Rechenmethode die einmal erarbeiteten Regeln auf Grund der Funktion des Gedächtnisses aus dem Unterbewußtsein in Form von geistigen Vorstellungen ins Bewußtsein auf. Dieses "Regelbewußtsein"¹⁾

1) Monsheimer, Otto und Türpitz, Hans: a.a.O., S. 17 ff.

fordert ein gutes Zahlengedächtnis. Da mit den Regeln leichter und schneller ans Ziel zu kommen ist, bilden sie für den Schüler einen Ansporn, das Zahlengedächtnis zu entwickeln. Gute Hilfen sind dabei das Kopfrechnen und das Schätzen des Ergebnisses. Diesem "Denken an die Regel"¹⁾ folgt dann wieder mit Hilfe des Gedächtnisses das "Denken in der Regel"²⁾, das die Einzelschritte der Rechnung bis zur Lösung reproduziert und diese Schritte in der gedanklich nachvollziehenden Synthese zum Ergebnis führt.

Mit zunehmender Übung und daher mit vermehrtem Anwenden der Regeln tritt jedoch auch bei komplizierteren Rechenoperationen (z.B. Kontokorrentrechnen, Kalkulation, Rentenrechnen) eine Tendenz zum Mechanisieren der Rechenvorgänge ein: Die geistigen Funktionen treten immer mehr zurück, dagegen steigen die assoziativen Funktionen, das Auftauchen und Verknüpfen von Vorstellungsinhalten³⁾. Das Regelbewußtsein wird gleichbedeutend mit dem "Bewußtsein reiner Assoziationen"⁴⁾. Die Rechenoperation neigt immer mehr zu einer Reproduktion von früher Erarbeitetem ohne größere Denkanstrengungen. Die Anforderungen an die Willenskraft und damit verbunden die Ausdauer und Konzentration, die den Rechenvorgang in hohem Maße begleiten, um insbesondere bei längeren Rechenwegen auf kürzestem und schnellstem Wege zum Ziele zu kommen, treten dabei ebenfalls zurück.

Versteht es jedoch der Lehrer, den Schüler bei den verschiedenen Rechenarten vor immer andersartige Probleme zu stellen, die ihn zwingen, sie zu beurteilen⁵⁾, so werden das Denkvermögen und die Willenskraft immer von neuem geschult, zumal dem kaufmännischen Rechnen und der Wirtschaftsmathematik eine Fülle von Rechenarten und -methoden mit den verschiedenartigsten Problemen immanent sind. Das kaufmännische Rechnen schult - ähnlich auch die Buchführung - trotz dieser Einschränkung hinsichtlich der Denkfunktionen beim längeren Üben die Rechenfertigkeit, Zahlengewandtheit und den Sinn für rechnerische und mathematische Zusammenhänge, die für

1) Monsheimer, Otto und Türpitz, Hans: a.a.O., S. 18

2) Ebenda

3) Vgl. ebenda, S. 19

4) Ebenda

5) Vgl. Michaely, Josef: a.a.O., S. 310

das schnelle und sichere Rechnen, dem Lehrziel des kaufmännischen Rechnens¹⁾, Voraussetzung sind. Selbständiges Üben im kaufmännischen Rechnen und in Wirtschaftsmathematik weist daher umfangreiche bildende Werte psychisch-geistiger Art auf. Sinnvolles Erarbeiten von Rechenaufgaben durch den Schüler verlangt eine große Einsichtsfähigkeit in Zahlenzusammenhänge, ein die Rechenoperationen abstrakt durchschreitendes, beherrschendes Denkvermögen.

Das Rechnen mit Rechenmaschinen erfordert vom Schüler die weitere Fähigkeit, einzelne Lösungsschritte in die Symbolik der Maschine umzudenken und ihr manuell richtige Impulse zu geben, also physisch-funktionale und psychisch-funktionale Bildungswerte (manuelle Geschicklichkeit, Denkvorgänge), die es zu entfalten gilt. Es ist erfreulich, daß z.B. in den Lehrplänen der Länder Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein der bildende Wert des Maschinenrechnens erkannt und die Berücksichtigung im Unterricht besonders empfohlen wurde²⁾.

(5) Der ethisch-charakterliche Bildungswert

Wie der Buchführungsunterricht bildet der kaufmännische Rechenunterricht die Werte der Genauigkeit, Ordnungsliebe und Gewissenhaftigkeit sowie die ästhetischen Werte der Schönheit und Übersichtlichkeit des Darstellens. Durch die Hinweise auf die im Wirtschaftsleben und in der Schule notwendige genaue Darstellungsart und durch das vorbildliche Darstellen der Rechenvorgänge an der Tafel entfalten sich diese Werte beim Schüler, die den Aufbau einer charaktervollen Persönlichkeit mitbestimmen.

1) Vgl. Lehrziel des kaufmännischen Rechnens für Groß- und Einzelhandels-, Industrie-, Bank-, Versicherungs- und Speditionsklassen der Lehrpläne für die kaufmännischen Berufsschulen Baden-Württembergs: a.a.O., S. 13 ff.

2) Vgl. ebenda, Lehrplan für Großhandelsklassen, S. 13; dieser Lehrplan gilt hinsichtlich des die Rechenmaschinen fordernden Lehrverfahrens auch für Einzelhandels-, Industrie-, Bank-, Versicherungs- und Speditionsklassen; vgl. auch Rahmenlehrplan für Großhandelsfachklassen an den Berufsschulen des Landes Schleswig-Holstein vom 1. April 1962 (unveröffentlicht), S. 5

Aus der Natur der Zahl und der Operation mit Zahlen ergeben sich keine weiteren ethisch-charakterlichen Bildungswerte. Kaufmännisches Rechnen dient wie die Buchhaltung nach Eduard Lübben dem Erfassen der Wirtschaft durch Zahlen¹⁾. Im Gegensatz zu Algebra ist das kaufmännische Rechnen durch die Zahl als abstrakter, inhaltsamer Begriff, der zu nüchterner Sachlichkeit erzieht, und durch die Wirtschaft bestimmt, die die Zahlbegriffe mit lebendigen Vorstellungen füllt²⁾. Ethisch-charakterliche Bildungswerte treffen wir im kaufmännischen Rechnen daher nur durch das Hinführen auf die den Zahlen zugrunde liegenden betriebswirtschaftlichen, volkswirtschaftlichen und buchhalterischen Zusammenhänge und deren Elemente an. Das soziale Element läßt sich beispielsweise aufzeigen durch die Diskussion über den gerechten Zins beim Kontokorrent- und Sparkontenrechnen, angemessene Zuschläge und Gewinnspannen bei der Kalkulation oder nicht zu hohe Tilgungsraten beim Tilgungsrechnen. Darauf hat der Lehrer trotz aller Zeitknappheit aufmerksam zu machen, um die Gefahr des mechanischen Rechenunterrichts durch Besinnung auf höhere Werte zu bannen.

2. Der bildende Wert in der Gesamtschau

Die stofflich-materialen Bildungswerte werden im Unterrichtsfach kaufmännisches Rechnen und Wirtschaftsmathematik durch eine Vielzahl physisch- und psychisch-funktionaler Bildungswerte sowie mit Hilfe gezielter Hinweise auch durch ethisch-charakterliche Bildungswerte überhöht. Die Tendenz zum Mechanisieren wird nie so weit gehen, daß bildende Werte hinsichtlich der geistigen Funktionen völlig abstreitbar sind. Neben einem "Grundwert" des Denkvermögens sind immer die Willenskraft, Ausdauer und Konzentration notwendig, einen Rechenvorgang zum Ziel zu führen.

Zum methodischen Vorgehen und zu den Auswirkungen auf die Bildungswerte ist zu betonen, daß der Unterricht im kaufmännischen Rechnen auf wirklichkeitsnahe Beispiele zurückgreifen soll, da ein Ausschöpfen und Vertiefen der betriebs-

1) Vgl. Lübben, Eduard: Bildungswerte der doppelten Buchhaltung und des kaufmännischen Rechnens. In: Zeitschrift für Handelsschulpädagogik, 3. Jg., Heft 5+6/1931, S. 176

2) Vgl. ebenda, S. 176 f.

wirtschaftlichen Bildungswerte oder gar ein Parallelschalten des Unterrichts von Betriebswirtschaftslehre und kaufmännischem Rechnen und damit ein ähnlicher Stoffaufbau aus didaktischen und methodischen Gründen nicht möglich sind. Die Anschaulichkeit und gleichzeitig das "ganzeitliche Denken"¹⁾ im Sinne Ernst Antonys können wir erreichen, wenn die Kurse der Aktien, Obligationen und Pfandbriefe aus den Tageszeitungen entnommen und Wertpapierverkäufe oder die Rentabilität von Kapitalanlagen berechnet werden²⁾. Gerade durch diese zahlreichen Möglichkeiten, an das praktische Leben anzuknüpfen, gewinnt im Sinne Claußens das kaufmännische Rechnen gegenüber der Mathematik an charakterbildendem Wert³⁾.

Im Hinblick auf die methodische Form des Unterrichts und das möglichst vielseitige Entfalten von Bildungswerten ist immer wieder zu betonen, daß die Schüler selbsttätigkeit, die im eigenen Zusammenstellen von Aufgaben gipfelt, so oft wie möglich Berücksichtigung finden sollte, um den Drang zu eigener Betätigung und die mit einer richtigen Lösung verbundene Arbeitsfreude zum Entstehen von Bildungswerten zu nutzen. Die monologische Unterrichtsform ist lediglich eng begrenzt beim Erarbeiten der Musterlösung und Aufzeigen von Zusammenhängen gerechtfertigt, der dialogische Unterricht beim Kopfrechnen, ebenso bei der Musterlösung und beim wiederholenden Erarbeiten der Einzelschritte⁴⁾. Im kaufmännischen Rechnen lassen sich einfachere Rechenarten programmieren. Ein Beispiel dafür stellt ein Lehrprogramm über die Mischungsrechnung dar⁵⁾.

Die einzelnen unterrichtlichen Etappen deuteten wir schon bei dem Aufgliedern der Übungen an (s.S. 167), wobei zum

1) Antony, Ernst: a.a.O., S. 112 (im Original gesperrt gedruckt)

2) Vgl. ebenda, S. 111

3) Vgl. Claußen: Hat das Rechnen, insbesondere das kaufmännische, bei richtig gehandhabter Methode den gleichen Unterrichtswert wie die Mathematik, und sind infolgedessen die höheren Handelslehranstalten berechtigt, eine Beschränkung der reinen Mathematik zu Gunsten des Rechnens zu fordern? In: Zeitschrift für das gesamte kaufmännische Unterrichtswesen, 6. Jg., Heft 7/1903, S. 182

4) Vgl. Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 154

5) Vgl. Herrmann, Ernst: Die Mischungsrechnung programmiert, Wolfenbüttel o.J.

Erhöhen der Bildungsbereitschaft lediglich eine Stufe des Kopfrechnens und zur Bildung der Genauigkeit und Sorgfalt die Kontrolle der Hausaufgaben vorzuschalten sind. Das Kopfrechnen fordert ein geistiges Durchdenken der einzelnen rechnerischen Schritte und stellt somit eine ausgezeichnete Denk- und Gedächtnisschulung dar. Es bewirkt zudem ein Stärken der Aufmerksamkeit und Konzentration sowie ein Steigern des Selbstbewußtseins.

Dieses Beachten der didaktisch-methodischen Gesichtspunkte, darüber hinaus aber besonders die Rücksichtnahme des Lehrers auf die unterschiedliche Begabung des Schülers sind Bedingungen für das Entstehen der oben aufgezeigten Bildungswerte. Der Lehrer hat zu erkennen, daß im Rechenunterricht nicht nur eine besondere rechnerische Begabung, sondern verschiedene Begabungsformen zu berücksichtigen sind. Die von Monsheimer-Türpitz idealtypisch herausgearbeiteten theoretischen, mechanischen und Anschauungstypen¹⁾ fordern geradezu ein variables methodisches Gestalten. Der theoretische Typ soll zudem seinen Forschertrieb durch problemhafte Sonderaufgaben bilden können und auf keinen Fall durch seine schnellere Erkenntniskraft den schwächeren Schüler zur Denkrägheit und Resignation veranlassen²⁾. Der Anschauungstyp bedarf hingegen wirklichkeitsnaher anschaulich erarbeiteter Beispiele (Bank-, Börsenberichte). Werden diese Bedingungen beim Hinführen zum Unterrichtsziel, dem sicheren und gewandten Rechnen, berücksichtigt, entstehen im Schüler bildende Werte, die einen nicht gering zu veranschlagenden Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten.

V. Die Inhalte des Unterrichtsfaches Warenkunde und ihr Bildungswert

Das Unterrichtsfach Warenkunde unterscheidet sich von den vorgenannten Fächern wesentlich dadurch, daß in ihm das anschauliche konkret-leistungswirtschaftliche Element kaufmännischer Unterrichtsfächer vorherrscht. Die Inhalte dieses

1) Vgl. Monsheimer, Otto und Türpitz, Hans: a.a.O., S. 1 ff.

2) Vgl. ebenda, S. 6

Unterrichts sind durch unmittelbare äußere Anschauung erfaßbar¹⁾. Der warenkundliche Unterricht hat die Aufgabe, dem Schüler ein fundiertes Wissen über Vorkommen, Entstehung, Herstellung, Art und Eigenschaften, Bedeutung, Verwendung und Behandlung der Waren zu vermitteln, das die Grundlage eines überzeugenden Verkaufsgesprächs bildet.

Wir sehen, um den Kreis der kaufmännischen Unterrichtsfächer nicht zu weit zu ziehen, von der vorwiegend in Einzelhandelsklassen der Berufsschule unterrichteten, auf die wirklichkeitsnahe Verkaufssituation ausgerichtete Warenverkaufskunde bzw. Verkaufskunde ab, die wesentlich vom psychologischen Element sowie vom humanen Prinzip bestimmt wird und somit hohe ethisch-charakterliche Bildungswerte aufweist wie verantwortungsvolle Beratung des Kunden, genaues Aufklären über Wareneigenschaften usw.

Die Inhalte des Warenkundeunterrichts sind auf Grund des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts, der die Herstellung und Verwendung bisheriger Waren sowie das Entstehen neuer Waren bedingt, einem stetigen Wandel mit der Gefahr des schnellen Veralterns unterworfen.

Dieses vorwiegend in Einzelhandelsklassen der Berufsschule unterrichtete branchen- und bedarfsbetonte Fach Warenkunde knüpft an die Warenkenntnisse und Erfahrungen des Berufsschülers im Umgang mit der Ware in der Praxis an. Um so mehr ist bei der in den meisten Berufsfachschulen gelehrt Rohstoffbetonten allgemeinen Warenkunde²⁾ auf Wirklichkeitsbezogenheit und Anschaulichkeit zu achten und nicht von den Erzeugnissen aus dem Bergbau und der chemischen Industrie, wie es in Schulbüchern zu finden ist³⁾, sondern von den Nahrungs- und Genußmitteln auszugehen. Damit stellen wir hinsichtlich des Stoffplans schon eine umrißhafte Bedingung zum Entstehen von Bildungswerten auf. Da aber die einzelnen Themenkreise wie Nahrungs- und Genußmittel bzw. Papierwaren in sich geschlossen

1) Vgl. Wälde, Eberhard: a.a.O., S. 64

2) Vgl. Raffelt, Franz: Warenkunde. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, a.a.O., S. 314

3) Vgl. beispielsweise Loy, Albrecht: Allgemeine Warenkunde für Wirtschaftsschulen, 4. Aufl., Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Bonn-Zürich o.J. (1966) und Klencz, Paul und Bernatzky, Herbert: Allgemeine Warenkunde, 19. Aufl., Darmstadt 1966

und keine streng logischen Verbindungen innerhalb dieser Inhalte wie in der Buchführung festzustellen sind, ergibt sich keine methodisch begründete zwingende Folge der Stoffbereiche. Eine mögliche Stofffolge der zahlreichen Inhalte beginnt mit den schon im Alltagsleben anschaulichen und bekannten Nahrungs- und Genußmitteln, sie führt über die Faserstoffe, Leder-, Pelzwaren, den Bereich Holz, Papier, Kautschuk zur zweiten Gruppe der anorganischen Stoffe, zu den Bereichen Kohle, Erdöl, Metalle, Baustoffe, Glas- und Tonwaren, Edelsteine, Farbstoffe, Drogen und Chemikalien, Düngemittel und anschließend zur Gruppe der Elektrowaren und Fotoartikel sowie zu der dynamischen Gruppe der Kunststoffe¹⁾, deren Herstellung und Eigenschaften nur auf einer unanschaulicheren Ebene und bei einem Verständnis für grundlegende chemische Vorgänge dem Schüler nahegebracht werden können.

1. Die Themenkreise und die Aspekte des bildenden Wertes

Auch bei diesem Unterrichtsfach untersuchen wir die Bildungswerte nicht getrennt nach einzelnen Themenkreisen, da sie hinsichtlich des bildenden Wertes keine großen Unterschiede aufweisen.

(1) Der stofflich-materiale Bildungswert

Das Fach Warenkunde ist geradezu darauf ausgerichtet, den Schüler mit den Waren - ihrem Vorkommen, ihrer Gewinnung und Herstellung, den Arten, Eigenschaften, ihrer Bedeutung und Verwendung - bekanntzumachen. Dieses Ziel zu erreichen, schließt eine Fülle stofflich-materialer Bildungswerte ein, die an Bedeutung durch die Fächerverbindungen zur Wirtschaftsgeographie und zu den naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern (vorwiegend der Chemie) gewinnen. Diesem Entstehen der Bildungswerte steht vom Schüler aus nichts entgegen, denn er bringt für die konkret-anschaulichen warenkundlichen Inhalte großes Interesse auf²⁾. Der Schüler ist wißbegierig, wie Wein, Bier, Glaswaren hergestellt und wie Gold

1) Vgl. Stoffbereiche bei Loy, Albrecht: a.a.O. und Klencz, Paul und Bernatzky, Herbert: a.a.O.

2) Vgl. Köhler, H.: Warenkunde - in der Schule und im Betrieb. In: Wirtschaft und Erziehung, 10. Jg., Heft 2/1958, S. 68

gewonnen werden, welche Edelsteine es gibt oder welche technischen Besonderheiten mit einer Kamera verbunden sind, welche neuen Kunststoffe es gibt usw. Das erfordert vom Lehrer ein großes fachliches Können. Er muß den Neuerungen besonders auf dem Gebiet der Technik und des Kunststoffs aufgeschlossen gegenüberstehen. Vom Bildungsstoff her sind zudem die Grundsätze der Anschaulichkeit und der Selbsttätigkeit zu beachten, um die Bildungswerte voll zur Entfaltung zu bringen. Da die Waren sinnlich wahrnehmbar sind, sollen sie im Unterricht durch unmittelbare Anschauung oder an Hand von Modellen und Abbildungen gezeigt werden¹⁾. Dieses intensive Begegnen mit der Ware wird durch die Schüler selbsttätigkeit noch vertieft.

(2) Der physisch- und psychisch-funktionale Bildungswert

Die physisch-funktionalen Bildungswerte können im warenkundlichen Unterricht durch ein Verbinden des Prinzips der Anschauung mit dem der Schüler selbsttätigkeit wirkungsvoll zur Geltung kommen, wenn z.B. der Schüler allein oder in Gruppenarbeit Waren-, Pflanzen- und Kräutersammlungen und deren übersichtliches Zusammenstellen in Schaukästen selbst erarbeitet und die Warensammlungen laufend auf dem neuesten Stand hält. Die durch diese Selbstarbeit entfalteten physisch-funktionalen Bildungswerte der manuellen Geschicklichkeit und Gestaltungskraft können auf vielfache Weise entfaltet werden. Es ist zu denken an das Fertigen von Modellen im technologisch ausgerichteten Warenkundeunterricht, die der anschaulichen Wirklichkeitsebene entrückt, aber dennoch dreidimensional anschaubar sind. Hohe physisch- und psychisch-funktionale Anforderungen stellt das - aber leider aus zeitlichen Gründen selten mögliche - Selbsterarbeiten von Modellen eines Hochofens, einer Ölraffinerie und einer Papiermaschine²⁾ oder das Erstellen einer geographischen Karte oder Kartogramms mit dem Einzeichnen der Rohstoffvorkommen.

Der besondere Wert warenkundlicher Inhalte liegt im Gegensatz zu den übrigen kaufmännischen Unterrichtsfächern darin,

1) Vgl. Köhler, H.: a.a.O., S. 69

2) Vgl. Antony, Ernst: a.a.O., S. 117 ff.

daß sie nach der "goldenen Regel" allen Lehrens von Jan Amos Comenius, alles wo immer möglich den Sinnen vorzuführen¹⁾, einen vielseitigen Anschauungserwerb nicht nur durch den Gesichtssinn, sondern auch durch den Geschmacks- und Geruchssinn (Nahrungs-, Genußmittel sowie Drogen und Chemikalien) und durch den Tastsinn (Faserstoffe, Pelzwaren) ermöglichen²⁾. Wenn wir Johann Heinrich Pestalozzis Ausspruch folgen, die Anschauung sei das Fundament aller Erkenntnis³⁾, können wir die Bedeutung dieser psychisch-funktionalen Bildungswerte des Stärkens des Beobachtungs-, Wahrnehmungs- und Anschauungsvermögens richtig ermessen. Diese Werte werden entfaltet durch die Ware selbst, durch Betriebsbesichtigungen, Modelle, Lehrfilme sowie Abbildungen - unterrichtlich eingesetzt z.B. durch Epi- oder Diapositivprojektion - über Produktions-, Anbaugebiete und maschinelle Herstellungsweisen verschiedener Waren. Weiterhin weisen Schautafeln und das schematische Darstellen technologischer Vorgänge und charakteristischer Produktionsabläufe vom Rohstoff zum Endprodukt oder das Kartogramm⁴⁾, das die Verbreitung der Bodenschätze und Rohstoffe veranschaulicht, bildende Wirkungen auf. Ein verweilendes und vertieftes Betrachten, Wahrnehmen und Anschauen als Grundlage der Denkprozesse ist in einer äußerlich ruhelosen Welt gerade für den heranwachsenden Menschen von großer Wichtigkeit.

Diese Fülle anschaulicher Bezugsgrundlagen bedeutet, daß die Denkfunktionen im warenkundlichen Unterricht hauptsächlich nur bei produktiver Selbsttätigkeit in abstrakte Bereiche vordringen. Beim Selbsterarbeiten von warenkundlichen Sammlungen oder von Modellen hat der Schüler zuvor durch produktiv-schöpferische Denkvorgänge sowie durch seine Phantasie einen "geistigen Plan" zu entwerfen, der höhere psychisch-funktionale Bildungswerte anregt und fördert. Beim Zusammenstellen des Warensortiments eines Unternehmens oder der gleichen Warenart verschiedener Unternehmen in Schaukästen lernt der Schüler Vergleiche zwischen den einzelnen Warenarten anzu-

1) Vgl. Comenius, Jan Amos: Große Didaktik, hg. von A. Flitner, Düsseldorf-München 1954, S. 89

2) Vgl. Wälde, Eberhard: a.a.O., S. 65

3) Vgl. Pestalozzi, Johann Heinrich: a.a.O., S. 155

4) Vgl. Ziehen, Julius: Zur Methodik des Unterrichts in der Warenkunde an höheren Handelsschulen. In: Zeitschrift für das gesamte kaufmännische Unterrichtswesen, 2. Jg., Heft 2/1899, S. 53 f.

stellen oder über die Zweckmäßigkeit der Tiefe und Breite eines Produktionsprogramms nachzudenken. Von großem Erkenntniswert sind die warenkundlichen Experimente wie Laugen- und Säureversuche bei Textilfasern und der Nachweis von Fett, Stärke und Zucker bei Nahrungsmitteln. Diese Experimente sowie das Mikroskop, das z.B. die Struktur von Fasern veranschaulicht, dienen zum Erkennen der Qualität und Verwendungsfähigkeit der Ware¹⁾.

Bei der monologischen oder dialogischen Unterrichtsform kann der Schüler zu vergleichenden Denkvorgängen über die Eigenschaften verschiedener Waren sowie zu urteilendem Denken beim Besprechen des Sinns und Zwecks bestimmter Herstellungsweisen angeregt werden.

(3) Der ethisch-charakterliche Bildungswert

Das Erstellen von Sammlungen, Modellen, Karten oder Schemata wie der Umgang mit der Ware fördern die Sorgfalt und den Sinn für Genauigkeit und darüber hinaus die Entwicklung des Geschmacks. Die Ware als "Wunderwerk des menschlichen Geistes"²⁾ muß nach Viktor Pöschl nicht nur richtig und gut, sondern auch schön sein³⁾. Eng mit dem Umgang von Waren sind daher auch ästhetische Werte verbunden. Wir erwähnen diese Werte, obwohl sie nicht unbedingt als Merkmal einer charaktervollen Persönlichkeit zu gelten brauchen. Im warenkundlichen Unterricht führt das Aufzeigen des sozialen Elements kaufmännischer Unterrichtsfächer, das Streben aller Unternehmen - nicht zuletzt durch Zusammenarbeit - nach qualitativ besseren Gütern zur Steigerung des menschlichen Lebensstandards, zu den ethisch-charakterlichen Bildungswerten des Pflichtbewußtseins und Verantwortungsgefühls.

2. Der bildende Wert in der Gesamtschau

Dem Warenkundeunterricht sind wesentliche Bildungswerte in

1) Vgl. Raffelt, Franz: a.a.O., S. 318

2) Petersen: Warenkunde in der Berufsschule. In: Wirtschaft und Erziehung, 8. Jg., Heft 8/1956, S. 504

3) Vgl. Pöschl, Viktor: Verkaufskunde als unterrichtliches und ethisches Wirtschaftsproblem. In: Zeitschrift für Handelsschulpädagogik, 3. Jg., Heft 3/1931, S. 90 ff.

stofflich-materialer und physisch-funktionaler Sicht sowie hinsichtlich der Sinnesfunktionen immanent. Geistige Funktionen und ethisch-charakterliche Werte werden vorwiegend bei der Schülerselbsttätigkeit im Umgang mit der Ware gebildet, die im Warenkundeunterricht besonders gepflegt werden kann¹⁾. Daraus ist die Konsequenz zu ziehen, daß der warenkundliche Unterricht möglichst oft durch aktives Gestalten des Schülers aufzulockern ist. Zum anschaulichen Einführen, zum Überleiten in schwierige Sachverhalte und zum Vertiefen in den umfangreichen Stoffkatalog müssen jedoch die monologische Unterrichtsform und vorwiegend die dialogische Unterrichtsform Anwendung finden.

Daran ändert sich auch nichts, wenn besonderer Wert auf wirklichkeitsbezogene und umfassend werthaltige exemplarische Stoffauswahl gelegt wird, die einerseits den Vorwurf zu großer Spezialisierung, andererseits die Befürchtung zu starker stofflicher Belastung der Schüler entkräftet²⁾. Das programmierte Lernen bietet sich auch hier an, grundlegende Kenntnisse zu vermitteln, um für Denkfunktionen und Schülerselbsttätigkeit mehr Zeit zu haben. Hohe Bildungswerte durch gleichzeitige Anschauung und Schülerselbsttätigkeit im warenkundlichen Unterricht zu erzielen, fordert ein großes methodisches Geschick des Lehrers im Hinführen und Anleiten zur Selbsttätigkeit sowie ein fachliches "Über-der-Sache-stehen".

VI. Die Inhalte des Unterrichtsfaches Volkswirtschaftslehre und ihr Bildungswert

Das Unterrichtsfach Volkswirtschaftslehre unterscheidet sich von den vorgenannten Fächern Buchführung, kaufmännisches Rechnen und Warenkunde insofern wesentlich, als das

1) Vgl. Antony, Ernst: a.a.O., S. 113

2) Vgl. Jovanovits, J.: Die Bedeutung der Warenkunde für die Praxis und ihre Stellung im Unterrichte an kaufmännischen Schulen. In: Internationale Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, Heft 17/1934, S. 1356

Entstehen der Bildungswerte nicht durch den im Bildungsstoff selbst begründeten Aktivitätscharakter unterstützt wird. Die Unterrichtsinhalte drängen nicht von sich aus zu manuellen und geistigen Fertigungsübungen¹⁾. Das Fach Volkswirtschaftslehre ist zwar - abgesehen von Höheren Wirtschaftsfachschulen und Wirtschaftsoberschulen - nur an Höheren Handelsschulen vorgesehen, es bieten sich aber auf Grund der engen Fächerverbindung in Betriebswirtschaftslehre, Deutsch, Warenkunde, Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftsgeographie genug Möglichkeiten, volkswirtschaftliche Inhalte als Unterrichtsprinzip zu berücksichtigen²⁾.

Volkswirtschaftslehre als Unterrichtsfach orientiert sich an der wissenschaftlichen Volkswirtschaftslehre, ohne mit ihr identisch zu sein. Das Erfahrungsobjekt der Volkswirtschaftslehre bildet die Wirtschaft als Inbegriff aller "Vorgänge und Einrichtungen zum Zwecke der menschlichen Bedarfsdeckung"³⁾. Da weder ein einheitlicher Systemgedanke, noch "unter den zahlreichen Fragestellungen (oder Methoden zu ihrer Beantwortung) eine erkenntnistheoretisch als einzig legitimiert"⁴⁾ angesehen werden kann, ist das Erkenntnisobjekt - die Gesichtspunkte, unter denen diese Wirtschaft betrachtet wird - nur umfassend als die idealisierte konkrete Volkswirtschaft zu kennzeichnen. Diese Systemvielfalt bedingt die Abhängigkeit des Stoffaufbaus von den jeweiligen Systemen.

Innerhalb der Volkswirtschaftslehre setzen sich die drei Disziplinen "Reine Wirtschaftstheorie", "Allgemeine Wirtschaftspolitik" oder "Theorie der Wirtschaftspolitik" und die "Spezielle" oder "Praktische Wirtschaftspolitik" das Erforschen des volkswirtschaftlichen Geschehens zur Aufgabe und zum Ziel. Die reine Wirtschaftstheorie fragt nach den Ursachen und Wirkungen, nach der Bedingtheit wirtschaftlicher Erscheinungen. Sie analysiert die Ursachen dieser Erscheinungen und folgert von den Erscheinungen auf die Wirkungen. Dieses

1) Vgl. Dauenhauer, Erich: Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, a.a.O., S. 223

2) Vgl. Lampe, Hans: Volkswirtschaftslehre. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, a.a.O., S. 337

3) Böhler, Eugen: Nationalökonomie, 4. Aufl., Zürich o.J. (1960), S. 15

4) Ebenda, S. 25

geistige Durchdringen volkswirtschaftlicher Gegebenheiten ist nur möglich, wenn die Elemente - unter Abstrahieren von allen nicht ökonomischen Erscheinungen - und ihre Beziehungen modellhaft herausgestellt werden. Auf diesen Ursache-Wirkungsbeziehungen baut die Theorie der Wirtschaftspolitik als angewandte reine Theorie auf und untersucht, welche Träger (Staat, private Unternehmen oder Haushalte) durch welche geeigneten Maßnahmen bzw. Mittel bestimmte Zwecke und Ziele (z.B. Vollbeschäftigung) erhalten oder erreichen können. Die spezielle oder praktische Wirtschaftspolitik (z.B. die Agrar-, Handels-, Industrie-, Verkehrspolitik) dient dem Beschreiben konkreter Tatbestände, Maßnahmen, Einrichtungen und Ziele. Ihr liegt die positive Fragestellung zugrunde, was beispielsweise an Maßnahmen getroffen worden ist. Die Finanzwissenschaft, die sich mit den "Einnahmen und Ausgaben der öffentlichen Körperschaften mit allen ihren Wirkungen auf Geld und Währung, Wirtschaft und Gesellschaft, Volk und Staat"¹⁾ auseinandersetzt, stellt einen Teilbereich der reinen, allgemeinen und speziellen Wirtschaftspolitik dar.

Die Volkswirtschaftslehre, und zwar insbesondere die reine Wirtschaftstheorie, befaßt sich mit drei Grundfragen über die Entstehung der Einkommen (Was soll hergestellt werden?), Verteilung der Einkommen (Wie soll hergestellt werden, durch wen und durch Einsatz welcher Produktionsfaktoren?) und über die Verwendung der Einkommen (Für wen soll hergestellt werden?)²⁾. Daraus ergeben sich die Hauptabschnitte der Gütererzeugung (Produktion), Zirkulation und Verwendung, also einzelne ideelle Sinngefüge, deren Gesamtheit, die Volkswirtschaft, sich "aus der Fülle von wirtschaftlichen Beziehungen zwischen den zahlreichen Einzelwirtschaften"³⁾ ergibt.

Im Gegensatz zur wissenschaftlichen Volkswirtschaftslehre hat der volkswirtschaftliche Unterricht kein wissenschaftlich-systematisches Durchdenken der Volkswirtschaft zum Ziel. Ihm

- 1) Schmolders, Günter: Finanzwissenschaft. In: Handbuch der Wirtschaftswissenschaften, hg. von Karl Hax und Theodor Wessels, Bd. II: Volkswirtschaft, Köln-Opladen o.J. (1959), S. 1253
- 2) Vgl. Samuelson, Paul A.: Volkswirtschaftslehre, Bd. I, 3. Aufl., Köln 1964, S. 32
- 3) Lütge, Friedrich: Ausgangstatsachen der Volkswirtschaftslehre. In: Handbuch der Wirtschaftswissenschaften, Bd. II, a.a.O., S. 914

muß es darauf ankommen, den Schüler von Themenkreisen wenig abstrakter Natur ausgehend an exemplarischen Bildungsinhalten, seiner geistigen Struktur adäquat, induktiv und zugleich wissenschaftlich fundiert in die volkswirtschaftliche Wirklichkeit einzuführen, sie ihn verstehen und volkswirtschaftlich denken zu lehren sowie ihm weltwirtschaftlich-völkerverbindende Zusammenhänge aufzuzeigen¹⁾. Diesem Ziel kommt eine "Stoffplansynthese zwischen Schüler- und Wissenschaftsangemessenheit" entgegen, wie wir sie in enger Anlehnung an Waldemar Siekaup für Volkswirtschaftslehre aufstellen²⁾:

Themenkreis 1: Wirtschaft, Volkswirtschaft und Volkswirtschaftslehre - Wesen, Aufgabe, Bedeutung -

Themenkreis 2: Der volkswirtschaftliche Prozeß in theoretischer Sicht

A. Die Güterproduktion

I. Wesen der Güterproduktion

II. Die Produktionsfaktoren (Boden, Arbeit, Kapital)

III. Die Organisation der Güterproduktion

IV. Das Sozialprodukt als Ergebnis der Güterproduktion

B. Der Gütertausch (Zirkulation)

I. Der Markt und der Gütertausch

II. Wert und Preis als Austauschgrundlage

III. Das Geld als Tauschgut und die Währung

C. Die Güterverteilung (Distribution)

1) Vgl. ausführlich beschriebenes Lehrziel der Volkswirtschaftslehre im Rahmenlehrplan der einjährigen Höheren Handelsschule in Schleswig-Holstein: a.a.O., S. 8: "Die Volkswirtschaftslehre soll ... in das Wesen der Volkswirtschaft einführen, die Grundtatsachen des modernen Wirtschaftslebens aufzeigen und die Gegenwartsfragen der deutschen Volkswirtschaft in ihrer Verflechtung mit der Weltwirtschaft dem Verständnis der Schüler nahebringen."

2) Vgl. Siekaup, Waldemar: Volkswirtschaftslehre, 8. Aufl., Wolfenbüttel 1964; vgl. auch Schmieder, Ludwig und Ramseger, Artur: Volkswirtschaftslehre für Wirtschaftsschulen, 1. Teil Theoretische Grundfragen, 11. Aufl., Darmstadt 1966; Frisch, Heinz und Surkau, Lothar: Volkswirtschaft in unserer Zeit, 2. Aufl., Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1967; Rahmenlehrplan der einjährigen Höheren Handelsschule in Schleswig-Holstein: a.a.O., S. 8 f.

- I. Die Güterverteilung als Verteilung des Sozialprodukts
- II. Bildung und Verteilung des Volkseinkommens
- III. Die einzelnen Einkommensarten (Arbeits-, Kapital-, Boden-, Unternehmereinkommen)
- D. Der Güterverbrauch (Konsumtion)
 - I. Das Wesen des Güterverbrauchs und die Haushalte
 - II. Die Einkommensverwendung der Haushalte
- E. Die Dynamik der Güter- und Wirtschaftsbewegungen und das volkswirtschaftliche Gleichgewicht
 - I. Das Wesen der Wirtschaftsdynamik
 - II. Die Wirtschaftsveränderungen und die Störungen des volkswirtschaftlichen Gleichgewichts
 - III. Die volkswirtschaftliche Gesamtrechnung

Themenkreis 3: Die Wirtschaftspolitik

- A. Das Wesen der Wirtschaftspolitik und der Staat als Hauptträger dieser Politik
- B. Zweck, Mittel und Maßnahmen der Wirtschaftspolitik
- C. Konjunktur- und Vollbeschäftigungspolitik
- D. Die internationalen Wirtschaftsbeziehungen und die Wirtschaftspolitik

Von grundlegenden Gedanken zur Wirtschaft, Volkswirtschaft und Volkswirtschaftslehre aus führt der Unterricht über die anschaulichen Faktoren der Güterproduktion zu den immer abstrakteren volkswirtschaftlichen Bereichen des Güteraustauschs (Markt, Wert, Preis, Geld), der Güterverteilung, des Güterverbrauchs bis hin zu der Dynamik der Wirtschaftsbewegungen und der jeglicher äußeren Anschauungsbasis entrückten volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung. Die Wirtschaftspolitik als angewandte Volkswirtschaftslehre weist wohl einige anschauliche Bezüge auf (Staatstätigkeit). Das Erkennen der Zusammenhänge zwischen den internationalen Wirtschaftsbeziehungen und der Volkswirtschaftspolitik erfordert aber wieder sehr hohe

Abstraktionsakte. Insgesamt gesehen entsprechen diese volkswirtschaftlichen Inhalte daher lediglich der geistigen Struktur der Schüler an Höheren Handelsschulen.

Die Finanzwirtschaft wurde im Stoffplan nicht als getrennter Themenkreis herausgestellt, weil sie wissenschaftlich als Teilbereich der reinen, allgemeinen und speziellen Wirtschaftspolitik zu sehen und in den Themenkreisen 2 und 3 organisch eingebaut ist. Die Geschichte der Volkswirtschaftslehre, die wir ebenfalls nicht als gesonderten Themenkreis betonen, kann im Unterricht von Fall zu Fall Berücksichtigung finden. Geschichte als Leitprinzip des Unterrichts - den volkswirtschaftlich-genetischen Weg - lehnen wir deshalb ab, weil dabei die Gefahr eines rein beschreibenden Unterrichts sehr groß ist, der den Schüler in eine passive Rolle drängt, ohne zum Denken und Einordnen der volkswirtschaftlichen Inhalte in die Hauptfragengebiete der theoretischen Volkswirtschaftslehre anzuregen. Das volkswirtschaftliche Lehrbuch von Schmieder-Ramseger¹⁾ wählte daher auf dem genetischen Weg von der Hauswirtschaft bis zur Volks- und Weltwirtschaft aufbauend zusätzlich den wissenschaftssystematischen Weg von der Güterproduktion bis zur Güterkonsumtion.

1. Die Themenkreise im einzelnen und die Aspekte des bildenden Wertes

Beim Untersuchen der einzelnen Themenkreise nach ihren Bildungswerten lassen wir den physisch-funktionalen Bildungsaspekt außer acht, denn auf Grund der aktivitätsarmen Stoffinhalte der Volkswirtschaftslehre sehen wir keine spezifischen physisch-funktionalen Bildungswerte, es sei denn, der Schüler fertigt Schaubilder und Tabellen selbst an.

a) Themenkreis 1: Wirtschaft, Volkswirtschaft und Volkswirtschaftslehre - Wesen, Aufgabe, Bedeutung -

(1) Der stofflich-materiale Bildungswert

Dieser Themenbereich dient lediglich dem Einführen in die volkswirtschaftliche Aufgabenstellung und deren Bedeutung,

1) Vgl. Schmieder, Ludwig und Ramseger, Artur: a.a.O., S. 3 ff.

wobei in Anlehnung an die Betriebswirtschaftslehre grundlegende Begriffe wie Gut, Bedürfnisse, Wirtschaft, Volkswirtschaft und Volkswirtschaftslehre geklärt werden. Der Schüler erfährt Sinn und eigenständige Aufgabenstellung der Volkswirtschaftslehre im Gegensatz zur Betriebswirtschaftslehre nicht als einzelwirtschaftliches, sondern als gesamtwirtschaftliches Erforschen der wirtschaftlichen Vorgänge und Zusammenhänge.

(2) Der psychisch-funktionale Bildungswert

Neben den grundlegenden stofflich-materialen Bildungswerten entwickeln die Inhalte dieses Themenkreises das begriffliche Denken und das Vorstellungsvermögen, das notwendig ist, Sinn und Zweck der folgenden Problemstellungen einzuordnen. Das begriffliche Denken hat sich, sehen wir von Elementarbegriffen wie Boden, Arbeit, Kapital ab, vielfach mit sprachlich fixierten komplexen Inhalten wie Preis, Volkseinkommen, Sozialprodukt auseinanderzusetzen. Das Erfassen dieser Bedeutungsinhalte bildet das Denkvermögen in ausgezeichneter Weise.

(3) Der ethisch-charakterliche Bildungswert

Alois Köstel hebt die Bedeutung der ethisch-charakterlichen Bildungswerte in seinen Strukturrichtlinien für einen Lehrplan des Wirtschaftsgymnasiums im Fach Volkswirtschaftslehre dadurch hervor, daß er den Menschen in den Mittelpunkt jedes Kapitels stellt¹⁾. Der Lehrer wird so immer wieder darauf hingewiesen, dem Schüler ethische Bezugspunkte zum Menschen als verantwortlicher Gestalter der Volkswirtschaft aufzuzeigen.

b) Themenkreis 2: Der volkswirtschaftliche Prozeß in theoretischer Sicht

Dieser weitaus bedeutendste und umfangreichste Themenkreis der reinen Wirtschaftstheorie stellt das Wesen der Volkswirtschaft und deren Sinn in vier Abschnitten (Güterproduk-

1) Vgl. Köstel, Alois: a.a.O., S. 53 ff.

tion, Gütertausch, Güterverteilung und Güterverbrauch) heraus, um in einem 5. Abschnitt eine Gesamtschau der Wirtschaftsbewegungen anzuschließen. Zu diesem abstrakten Überblick wird der Schüler in immer unanschaulicher werdenden Stoffgebieten von der Güterproduktion und den Produktionsfaktoren ausgehend über den Markt, die Preisbildung, das Volkseinkommen und die Einkommensarten bis zum Güterverbrauch hingeführt. Im einzelnen sind diesen Problemkreisen umfassende Bildungswerte immanent, die wir an einigen Beispielen aufzeigen wollen.

(1) Der stofflich-materiale Bildungswert

Das Entfalten des stofflich-materialen Bildungswerts ist besonders an die Grundsätze "Vom Anschaulichen zum Abstrakten", "Vom Bekannten zum Unbekannten", "Vom Einfachen zum Komplexen, zum Schwierigen" gebunden. Das abstrakte volkswirtschaftliche Geschehen muß dem Schüler veranschaulicht werden, denn seine Abstraktions- und Denkfähigkeit ist noch nicht so weit fortgeschritten, um nur abstrakt zu denken. Vor allem das Schema, die Schriftskizze und die Tabelle bieten sich für eine anschauliche Unterrichtsgestaltung an. Die sinnbildliche schematische Darstellungsweise führt den Schüler auf Grund anschaulicher Symbole (z.B. Schornsteine für Industrieproduktion) zum leichteren Erfassen des Sachverhaltes. Das vereinfachte Schema dient z.B. der Darstellung der Preisbildung bei vollständigem Wettbewerb, Monopol, Oligopol usw. mit Hilfe der Angebots- und Nachfragekurve im Koordinatensystem, der Erlös- und Kostenkurven (Gesamt-, Grenz-, Durchschnittskosten). Es zeigt volkswirtschaftliche Vorgänge im sinnbildlichen Ablauf und ist somit ein bedeutendes Mittel zum Anschauungserwerb.

Das Diagramm veranschaulicht - um nur einige Beispiele zu nennen¹⁾ - Kosten- und Umsatzentwicklungen, die Schriftskizze erleichtert den stofflich-materialen Bildungserwerb z.B. über die Begriffe Güter, Preise, Geldarten, Währungssysteme; die Tabelle stellt übersichtlich und klar die Entwicklung der Bevölkerungszahlen, die Kosten bei verschiedenen Produktionsmengen oder das Steigen der Lebenshaltungskosten dar.

1) Vgl. Wälde, Eberhard: a.a.O., S. 100 f.

Ein häufig unbemerkt hingenommenes geistiges Veranschaulichen liegt in den analog angewandten Begriffen der "Lohn-Preis-Spirale", des "Wachstums" einer Volkswirtschaft, des "Geld- und Güterkreislaufs". An diesen Analogiebildern, die abstrakte Inhalte in adäquaten Vorstellungsbildern nahebringen, lassen sich die Ursache-Wirkungszusammenhänge besser auffinden¹⁾. Diese Anschauungsmittel helfen mit, daß der Schüler das Wesen der Begriffe Boden, Kapital, Arbeit als Produktionsfaktoren, Markt, Wert, Preis, Geld, Lohn, Zins und Rente zu erfassen vermag, die von grundlegendem Wert sind für das Verständnis der komplexen Größen Sozialprodukt, Volkseinkommen, für das Erkennen von Ursache und Wirkung und somit für das Erreichen des Ziels eines allgemein-theoretischen volkswirtschaftlichen Unterrichts unter stofflich-materialem Bildungsaspekt.

(2) Der psychisch-funktionale Bildungswert

Die Bildung der Beobachtungs- und Anschauungskraft ist im volkswirtschaftlichen Unterricht im wesentlichen lediglich an Hand von Schemata, Schriftskizzen und Tabellen möglich, also mit Mitteln der Veranschaulichung, die ihrerseits schon von der Wirklichkeit durch Zeichen, Symbole, Zahlen abstrahieren. Das "Volkswirtschaftliche" als eine nicht konkret faßbare Verbindung wirtschafts- und rechtswissenschaftlicher, soziologischer, psychologischer, aber auch politischer Elemente ist dem Schüler nicht durch unmittelbare Anschauung nahezubringen. Obengenannte Mittel der Veranschaulichung weisen den besonderen bildenden Wert auf, daß sie in ihrem Entstehen an der Tafel oder am Flanelltuch den Anschauungserwerb und das Erkennen stufenweise in eindringlicher Form ermöglichen. So führt die Anschauung zum Denken, das Denken aber über die Erkenntnis wieder zur Anschauung.

Den volkswirtschaftlichen Inhalten sind vorwiegend Bildungswerte hinsichtlich geistiger Funktionen immanent, denn nur durch das Denken können die abstrakten unübersehbaren Ursache-Wirkungszusammenhänge aufgedeckt werden, wie folgende charakteristische Beispiele zeigen:

1) Vgl. Wälde, Eberhard: a.a.O., S. 109 f.

(a) Als erstes Beispiel wählen wir aus dem Bereich der Güterproduktion Johann Heinrich von Thürens Standortlehre¹⁾, die die Bedingtheit der Bodennutzung, des Standorts im landwirtschaftlichen Bereich, von der Verkehrslage aufzeigt. Diese Problematik geht von anschaulichen Begriffsinhalten aus, der die Schüler auf Grund ihrer Wirklichkeitsnähe vielfach Interesse entgegenbringen. Die Problemlage schafft der Lehrer durch die Frage nach der Abhängigkeit der Bodennutzung in der Landwirtschaft. Aus eigenen Beobachtungen weiß der Schüler oder er vermutet, daß diese Nutzung von den Bodenverhältnissen, der Fruchtbarkeit des Bodens, aber auch vom Klima und von der Verkehrslage abhängig ist. Um die vermuteten Auswirkungen der Verkehrslage auf die Bodennutzung aufzuzeigen, die der Schüler meist nicht voll übersehen kann, muß der volkswirtschaftliche Unterricht ein vereinfachtes Bild des komplexen volkswirtschaftlichen Geschehens erarbeiten, ein "gedankliches Modell", in dem durch abstrahierendes Denken "die wesentlichen Elemente der tatsächlichen Wirtschaft und die typischen Verhaltensweisen der wirtschaftenden Menschen berücksichtigt werden, um daran die Grundvorgänge des Wirtschaftsprozesses, die elementaren Beziehungen zwischen den wichtigsten Größen zu studieren"²⁾. Dieses von der Wirklichkeit abstrahierende Modell besteht bei Johann Heinrich von Thünen, dem "Meister der isolierenden Abstraktion"³⁾, in der gedanklichen Annahme einer großen Stadt inmitten einer fruchtbaren, aus gleichem Boden bestehenden Ebene, die weit entfernt in eine Wildnis übergeht. Die Stadt ist daher von der volkswirtschaftlichen Umwelt abgeschlossen. Mit Hilfe des durch dieses bildliche Modell angeregten Vorstellungsvermögens kann der Schüler nun auf die interesseweckende Lehrerfrage nach dem ökonomischen Gestalten des Ackerbaus in dieser Ebene durch produktives Denken zu erkennenden Urteilen und Schlußfolgerungen über das Verhalten des Landwirts gelangen: Je größer die Entfernung zum Markt - der Stadt -, desto höher werden die Transportkosten sein. Weiter urteilt der Schüler gedanklich, daß der Landwirt, um den Ackerbau im

1) Vgl. Thünen, Johann Heinrich von: Der isolierte Staat in Beziehung auf Landwirtschaft und Nationalökonomie, 4. Aufl., Stuttgart 1966

2) Böhler, Eugen: a.a.O., S. 87. (beide Zitate)

3) Lampe, Hans: Die isolierende Abstraktion im wirtschaftlichen Unterricht. In: Wirtschaft und Erziehung, 15. Jg., Heft 4/1963, S. 147

Sinne des ökonomischen Maximalprinzips - das dem Schüler aus der Betriebswirtschaftslehre bekannt ist - zu gestalten, die erhöhten Transportkosten durch einen verminderten Aufwand an Anbaukosten (Einsatz von Arbeitskräften, Maschinen, Düngemitteln) auszugleichen versuchen wird. Daraus folgert der Schüler, daß der Anbau an Intensität abnimmt, je weiter sich der Landwirt vom Markt entfernt. Auf dieser Erkenntnisstufe fordert der Unterricht über den konkreten Bodenanbau weitere Urteile, die von anschaulichen Erfahrungen oder von Vermutungen ausgehen. So kommt der Schüler zur Einsicht, daß dem Markt am nächsten arbeits- und kapitalintensive Erzeugnisse angebaut werden, deren relativer Wert im Vergleich zum Transport zu kostspielig ist und die zudem leicht verderblich sind wie Gemüse und Obst (Absatz- oder Konsumorientierung)¹⁾. Diese Anbauintensität endet in den Vorstellungen des Schülers in einer Extensität - in Viehzucht und Jagd -, wobei letztere keine Bodenbewirtschaftung mehr kennt. Durch diese urteilen und schlußfolgernden Erkenntnisse, die freilich nur bei einer ständig interessefördernden Problemethode²⁾ und unter Beachten der geistigen Struktur der Schüler entstehen, gelangt der Lernende durch geistige Selbsttätigkeit zu den sog. Thünenschen Kreisen, den konzentrisch um den Markt liegenden Anbaukreisen mit unterschiedlicher abgestufter Anbauintensität. Er erkennt durch fortschreitende Abstraktion die Wirkungen der ursächlichen Verkehrslage auf den Standort, auf die Nutzung des Bodens.

Dieses Beispiel sollte zeigen, wie sehr das Abstrahieren und das Modellbilden bis zur Erkenntnis abstraktes, urteilendes und schlußfolgerndes Denken bildet. Überprüft der Schüler diese Erkenntnis an der Wirklichkeit, so veranschaulicht und verdeutlicht er durch vergleichende Denkvorgänge das volkswirtschaftliche Leben in seinen Vorstellungen und kommt gleichzeitig zu neuen Erkenntnissen, die zu einer denkenden Auseinandersetzung, z.B. durch die Diskussion über den Sinn und Zweck volkswirtschaftlicher Modellbildung überhaupt, führen können. Beim Überprüfen der Erkenntnisse, die in den

1) Vgl. Siekaup, Waldemar: Volkswirtschaftslehre, a.a.O., S. 29 f.

2) Vgl. Löbner, Walther: Das Wesen der Problemethode und ihre Anwendung im volkswirtschaftlichen Unterricht. In: Zeitschrift für Handelsschulpädagogik, 4. Jg., Heft 9+10/1932, S. 194 ff.

Thünenschen Kreisen fixiert wurden, zeigt sich, daß die Modellannahmen - große Ebene gleicher Fruchtbarkeit des Bodens, ein Markt, der von allen anderen Märkten abgeschlossen ist - mit der heutigen Wirklichkeit selten übereinstimmen. Daraus kann der Schüler schließen, daß die Modellerkenntnisse als grundsätzliche allgemeine Aussagen immer einem Überprüfen mit den wirklichen volkswirtschaftlichen Verhältnissen bedürfen. Bei einem Vergleich mit dem industriellen Standort stößt er ebenso auf die Abhängigkeit des Standorts von der Verkehrslage und vom Transport, der zwischen den beiden Polen der Absatz- und der Rohstofforientierung steht und beide beeinflußt. Darüber hinaus lernt der Schüler einsehen, daß der Standort neben den realen Faktoren (Rohstoff, Absatz, Transport) auch von menschlichen Beweggründen wie Qualifikation der Arbeitskräfte oder psychologischen Gegebenheiten wie Familientradition, persönliches Prestige (Repräsentationsstandort) und auch durch politische Gründe beeinflußt wird.

(b) Aus dem Bereich des Güterausbaus wählen wir das unterrichtliche Erarbeiten des "Gesetzes von Angebot und Nachfrage" zum Aufzeigen der das Denkvermögen bildenden Werte. Die Problemlage schafft der Lehrer durch die Frage nach der Preisbildung bei vollständiger oder vollkommener Konkurrenz eines gleichartigen (homogenen) Gutes. Dieses der Wirklichkeit selten voll entsprechende Modell vollständiger Konkurrenz, bei der kein Marktteilnehmer "einen irgendwie getarnten persönlichen Einfluß auf den Marktpreis ausübt"¹⁾, bildet das Denken in Begriffen. Daraufhin kann der Schüler zum Herausarbeiten von Daten angeregt werden, die diese Unmöglichkeit des persönlichen Einflusses bestimmen (viele Anbieter, geringer Marktanteil, keine Absprache zwischen Marktpartnern).

An Hand dieses Modells wird der Schüler durch zwei Situationsaufgaben, die nach der Preisentwicklung bei einem Überangebot (Angebot größer als Nachfrage) und bei einem Unterangebot (Angebot kleiner als Nachfrage) fragen, zu folgenden Urteilen über das Verhalten der Marktteilnehmer angeregt: Bei Überangebot müssen die Anbieter die gegebenen Preise senken, um die

¹⁾ Samuelson, Paul A.: a.a.O., S. 59

dann gegenüber den übrigen Konkurrenten billigere Ware verkaufen zu können. Bei Unterangebot setzen die Anbieter die gegebenen Preise herauf, denn die begehrte Ware wird durch die konkurrierende Nachfrage auch zu einem teureren Preis gekauft.

Die Lehrerfrage nach den Gemeinsamkeiten dieser beiden Urteile leitet den Schüler zur Schlußfolgerung, daß das Verhältnis von Angebot und Nachfrage den Preis bestimmt. Dieses vom Schüler selbst entdeckte "Gesetz von Angebot und Nachfrage" führt ihn beim Überprüfen mit der Wirklichkeit zu der Einsicht, daß diese Abhängigkeit der Preise nur bei vollständigem Wettbewerb und bei einem überschaubaren (transparenten) Markt besteht, andererseits aber auch Angebot und Nachfrage in Umkehrung dieses Gesetzes vom Preis abhängig sind. Diese Einsichten entfalten im Schüler ein grundlegendes Verständnis der Preisbildung.

(c) In ähnlicher, wenn auch in komplizierterer Weise kann der Schüler auf Grund der Dynamik der Wirtschaftsbewegungen den Ursache-Wirkungszusammenhang beim Konjunkturverlauf erkennen. Durch Vermutungen (Hypothesen) findet er verschiedene Bestimmungsgründe, die dann beim Besprechen der Konjunkturtheorie auf ihre konjunkturellen Auswirkungen untersucht werden. Diese Wirkungszusammenhänge zu durchschauen, bedarf weitgehender Abstraktion und eines großen Erkenntnisvermögens. Die Faktoren Konsum (C) und Investition (I), die nach der Konjunkturtheorie Keynes' den Konjunkturverlauf bestimmen, geben den Anstoß zu vielseitigen und multiplikativen Wirkungen, die vom Schüler nicht genau erfaßbar sind. Der Schüler lernt aber die von einzelnen Theorien analysierten Faktoren auf ihre Wirkungen hin zu durchdenken. Dabei wird das volkswirtschaftliche Vorstellungs- und Denkvermögen weitreichend gebildet, denn den Konjunkturverlauf beeinflussen eine Vielzahl volkswirtschaftlicher Faktoren.

Diesen Inhalten des Ursache-Wirkungszusammenhangs volkswirtschaftlicher Prozesse, die das Vorstellungs-, Denk- und Urteilsvermögen in umfangreicher Weise bilden, lassen sich zahlreiche weitere Beispiele ähnlicher Bildungswerte anfügen:

Abhängigkeit der Güterproduktion insgesamt von den einzelnen Produktionsfaktoren und deren Bestimmungsgründe, Abhängigkeit von Aufwand und Ertrag in der Landwirtschaft (Bodenertragsgesetz), Abhängigkeit des Marktpreises von den Grenzkosten, die Bestimmungsgründe des Preises, des Geldwertes, Inflation und Deflation - Ursachen und Wirkungen - und die Beeinflussung durch die Währungspolitik, Bestimmungsgründe der Einkommensarten.

Auch diese Beispiele entwickeln, wie es Artur Butze¹⁾ betonte, die Vorstellungskraft, sie nötigen zu Klarheit und Allgemeingültigkeit erarbeiteter Begriffe, sie zwingen zur Genauigkeit im Bilden von Urteilen und Schlußfolgerungen. Wenn aber Artur Butze in volkswirtschaftlichen Fragen ein "ausgezeichnetes Mittel der Erziehung zum folgerichtigen Denken"²⁾ sieht, bejahen wir dies für den Schüler kaufmännischer Berufs- und Berufsfachschulen nur mit Einschränkung, denn wie oft können Gedankengänge auch auf Grund falscher Hypothesen in Fehlurteilen enden, wobei keine genaue Nachprüfbarkeit wie in den naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern oder auch in den kaufmännischen Fächern Buchführung und kaufmännisches Rechnen besteht. Die Unterrichtsinhalte der theoretischen Volkswirtschaftslehre regen vielmehr lediglich zur Folgerichtigkeit im Denken an, die nicht in ständigem Üben typisch sich wiederholender Inhalte entfaltet werden kann. "Die Volkswirtschaftslehre ist eine Schule des ersten Unterrichts über Fälle, die erst das Leben zu Einsichten macht."³⁾

Es erfordert eine hohe Willenskraft des Schülers, die abstrakten Denkvorgänge bis zur Schlußfolgerung, die kein genaues Überprüfen des Ergebnisses und somit kein gespanntes Hinarbeiten zum Ziel erlaubt, erfolgreich zu führen. Der durch eine zielbewußte Willenskraft gelenkte "Wissenstrieb ist die Quelle volkswirtschaftlicher Erkenntnis"⁴⁾. Diese in enger Wechselbeziehung mit der Gefühlsbildung stehende Willenskraft - Artur Butze unterscheidet sehr differenziert intellektuelle

1) Vgl. Butze, Artur: Volkswirtschaftslehre als schulisches Bildungsgut mit besonderer Berücksichtigung der wirtschaftsberuflichen Bildung, Diss. Leipzig 1939, S. 50 ff. und insbesondere S. 65

2) Ebenda, S. 64

3) Lochner, Hans: a.a.O., S. 469

4) Butze, Artur: a.a.O., S. 68

und ethische Gefühle¹⁾ - bedingt auch die psychisch-funktionalen Bildungswerte der "Zielklarheit"²⁾ und die ethisch-charakterlichen Werte der "Verantwortungsfreudigkeit" des "entscheidungsmäßigen Handelns"³⁾.

An den für die einzelnen Bereiche charakteristischen Beispielen sollte auch deutlich werden, daß mit dem induktiven Einführen in die volkswirtschaftliche Problematik das Schwergewicht des methodischen Vorgehens von der mikro- auf die makroökonomische Betrachtung verlagert wird. Erklären wir die Abhängigkeit der Standortwahl von der Verkehrslage an Hand des Verhaltens der Elementargrößen des homo oeconomicus, des nach Gewinnmaximierung strebenden Menschen auf dem Markt oder das "Gesetz von Angebot und Nachfrage" aus dem Verhalten von Anbietern und Nachfragern auf dem Markt (mikroökonomische Betrachtungsweise), so wird das Ursache-Wirkungsverhältnis des Konjunkturverlaufs auf Grund des Zusammenwirkens volkswirtschaftlicher Gesamtgrößen (z.B. Investition, Konsum) untersucht (makroökonomische Betrachtungsweise). Die Makroökonomie hat gegenüber der Mikroökonomie die bildenden Vorteile, nicht nur in isolierten Teilaspekten zu denken⁴⁾, sondern im Sinne Waldemar Siekaups⁵⁾ das Denkvermögen in Zusammenhängen zu fördern bis hin zur besseren geistigen Einordnung der Schülerpersönlichkeit in das Gesellschaftsgefüge. Das Betrachten des volkswirtschaftlichen Vorganges als organische Ganzheit zwingt den Schüler, in Beziehungen zu denken⁶⁾. Dadurch kann er einerseits die funktionelle Abhängigkeit der Teilvorgänge volkswirtschaftlichen Geschehens entdecken, andererseits lernt er infolge der größeren Einsicht in wirtschaftliche Zusammenhänge nicht zuletzt seine eigene Arbeit beurteilen und so den Erscheinungen des Zeitgeschehens einen Sinn beizumessen⁷⁾.

1) Vgl. Butze, Artur: a.a.O., S. 66 f.

2) Ebenda, S. 70

3) Ebenda (beide Zitate)

4) Vgl. Lampe, Hans: Die Mikroökonomie im volkswirtschaftlichen Unterricht. In: Wirtschaft und Erziehung, 11. Jg., Heft 9/1959, S. 412

5) Vgl. Siekaup, Waldemar: Die makroökonomische Betrachtung in der modernen Wirtschaftstheorie und ihre Bedeutung für den volkswirtschaftlichen Unterricht. In: Wirtschaft und Erziehung, 11. Jg., Heft 1/1959, S. 15 ff.

6) Vgl. Lampe, Hans: Volkswirtschaftslehre, a.a.O., S. 334

7) Vgl. Siekaup, Waldemar: Die makroökonomische Betrachtung..., a.a.O., S. 15 ff.

Die Aufgabenstellung der Makroökonomie, die unübersehbaren Funktionszusammenhänge in ein logisches Symbolsystem zu bringen, fördern das Denk- und Urteilsvermögen in ausgezeichneter Weise. Die bildenden Werte entfalten sich aber nur dann, wenn die makroökonomische Betrachtungsweise - unter Beachten der geistigen Struktur des Schülers - auf ein schon grundlegend mikroökonomisch gebildetes volkswirtschaftliches Denken aufbaut, nur bedeutsame und werthaltige makroökonomische Inhalte als Zentralgrößen herausarbeitet und auch im fortgeschrittenen Unterrichtsstadium eine Kombination der mikro- und makroökonomischen Betrachtungsweisen anstrebt¹⁾, damit sich der Schüler nicht in der makroökonomischen Gesamtschau verliert.

(3) Der ethisch-charakterliche Bildungswert

Der volkswirtschaftliche Unterricht regt zur Genauigkeit und Gewissenhaftigkeit des Denkens an. Eine durch Verantwortungsbewußtsein getragene Gesinnung, die "Förderung des Altruismus und des Gemeingefühls"²⁾, wie es Johannes Oberbach definierte, wird durch folgende im Unterricht zur Diskussion gestellte Themen in großem Maße geweckt: Das gegenseitige "aufeinander Angewiesensein" in einer arbeitsteiligen Volkswirtschaft; die Verpflichtung des einzelnen in der Volkswirtschaft durch Maßhalten im Konsum und Erhöhen der Spartätigkeit als im Ethischen wurzelnde menschliche Haltung³⁾; die soziale Marktwirtschaft; der Schutz des wirtschaftlich Schwächeren und die Förderung des Gemeinwohls; die Entwicklungshilfe - Sinn und Aufgabe - ; gerechte Verteilung des Volkseinkommens (Lohn, Zins, Grundrente, Unternehmereinkommen).

Das Entfalten der diesen Themenkreisen immanenten ethisch-charakterlichen Bildungswerte hängt aber weitgehend von einem geschickten methodischen Vorgehen und einer inneren Werterfülltheit des Lehrers ab, der in der Lage sein muß, die Werte überzeugend aufzuzeigen. Das Unterrichtsgespräch oder Referate mit anschließender Aussprache über die oben aufgezeigten Themen fördern nicht nur das problemhafte,

1) Vgl. Siekaup, Waldemar: Die makroökonomische Betrachtung..., a.a.O., S. 17 ff.

2) Oberbach, Johannes: a.a.O., S. 26

3) Vgl. Köstel, Alois: a.a.O., S. 53

sondern auch das verantwortungsbewußte Denken. Der Schüler erarbeitet sich so durch geistige Selbsttätigkeit eine Gesinnung, die den jungen Menschen tiefgehender formt als bloße Lehrerhinweise. Dadurch lernt der Schüler das wirtschaftliche Geschehen nicht nur im Sinne Heinrich Lübhemeyers als "ethisch völlig indifferent(en) ... Vollzug rational begründeter technischer Handlungen"¹⁾ verstehen, sondern er erkennt darüber hinaus am Beispiel des ökonomischen Bereichs die "Notwendigkeit einer objektiv gültigen sittlichen Ordnung"²⁾ und ist bereit, auch im außer-ökonomischen Bereich den Maximen dieser Ordnung gemäß zu handeln.

Arthur Wetz erkennt im Bildungswert der Volkswirtschaftslehre - wie schon betont zu Unrecht - ein Gegengewicht zu der von ihm einseitig charakterisierten rein zweckgerichteten Betrachtungsweise der Betriebswirtschaftslehre. Neben den sog. formal-funktionalen Bildungswerten (Entfalten des Beobachtungs-, Sprach- und Urteilsvermögens) kommt der Volkswirtschaftslehre nach Wetz vorwiegend die durch ethische und soziale Faktoren bestimmte sog. formale Bildung geisteswissenschaftlicher Art, die Gesinnungsbildung zu, und zwar eine aktive soziale Leistungsgesinnung und eine verantwortungsbewußte Staatsgesinnung³⁾. Er betont damit ebenso die in einer sozialen, verantwortungsbewußten Gesinnung gipfelnden bildenden Werte der Volkswirtschaftslehre.

c) Themenkreis 3: Die Wirtschaftspolitik

(1) Der stofflich-materiale Bildungswert

Die Wirtschaftspolitik nimmt als angewandte Volkswirtschaftslehre gegenüber der allgemeinen oder theoretischen Volkswirtschaftslehre einen geringen Raum im volkswirtschaftlichen

- 1) Lübhemeyer, Heinrich: Ziel und Weg des volkswirtschaftlichen Unterrichts. In: Wirtschaft und Erziehung, 8. Jg., Heft 1/1956, S. 9
- 2) Walter, Kurt: Das Ziel des volkswirtschaftlichen Unterrichts. In: Wirtschaft und Erziehung, 15. Jg., Heft 3/1963, S. 120
- 3) Vgl. Wetz, Arthur: a.a.O., S. 59 ff.

Unterricht ein¹⁾. Der Schüler lernt das Anwenden der reinen Theorie kennen, das volkswirtschaftliche Wissen des Schülers abrundet und den allgemeinen theoretischen Inhalten einen tieferen Sinn verleiht.

(2) Der psychisch-funktionale Bildungswert

Die allgemeine Wirtschaftspolitik konzentriert ihre Maßnahmen auf die von der allgemeinen Theorie analysierten Ursachen der betreffenden Wirkungszusammenhänge. Der Schüler kann sein produktives Denkvermögen bilden bei der Frage nach dem geeigneten Beeinflussen des volkswirtschaftlichen Prozesses durch die Preispolitik, Steuerpolitik, Geld-, Kredit- und Währungspolitik im Zusammenhang mit konjunkturpolitischen Maßnahmen zum Erhalten der Vollbeschäftigung, Stabilität und Fördern des Wachstums, durch die Maßnahmen der speziellen Wirtschaftspolitik oder durch finanzwirtschaftliche Maßnahmen. Hier geht es immer darum, die von der reinen Theorie bestimmten Ursachen volkswirtschaftlicher Erscheinungen und die von der Theorie der Wirtschaftspolitik aufgezeigten Einwirkungsmöglichkeiten durch die einzelnen Träger, Maßnahmen und Mittel rechtzeitig zu erkennen und in angemessenem Ausmaße vielfach durch ein Kombinieren verschiedener Maßnahmen und Mittel praktisch anzuwenden, um eine umfassende tiefgreifende Wirkung ohne nennenswerte unerwünschte Nebenerscheinungen zu erzielen. Dieses hohe Anforderungen an die Willenskraft stellende Denken in volkswirtschaftlichen Zusammenhängen ist im Unterricht aber nur durch entsprechendes mit äußerer Anschauung (Schemata, Skizzen) verbundenem Vereinfachen möglich.

(3) Der ethisch-charakterliche Bildungswert

Auch hier weckt der Hinweis auf die angemessene, den Menschen achtende staatliche Beeinflussung des volkswirtschaftlichen Geschehens ethisch-charakterliche Bildungswerte. The-

1) Vgl. beispielhaft Rahmenlehrplan der einjährigen Höheren Handelsschule in Schleswig-Holstein: a.a.O., S. 8 f., der nur ausgewählte Probleme der Wirtschaftspolitik in exemplarischer Behandlung vorsieht, um das Interesse für wirtschaftspolitische Ziele zu wecken.

men, die die Verantwortlichkeit des Staates dem einzelnen gegenüber behandeln, regen den Schüler ebenfalls zu verantwortlichem Denken und Handeln an: Themen über gerechte Besteuerung, steuerliche Vergünstigungen, Sparprämien, Subventionen, Unterstützung der Unternehmungsinvestitionen durch Herabsetzen der Steuern und Kreditsätze, vor allem aber Themen über die Sozialpolitik des Staates¹⁾, die dem Wohle der Schwächeren dient, z.B. Arbeitslosenunterstützung, Sozialrenten (Invaliden-, Alters-, Hinterbliebenenrente), Familien-, Ausbildungsbeihilfe, Jugend-, Arbeits-, Kündigungsschutzbestimmungen.

2. Der bildende Wert in der Gesamtschau

Wie gezeigt werden konnte, weisen die volkswirtschaftlichen Inhalte umfangreiche Bildungswerte auf, wobei das abstrakte Denkvermögen wie bei keinem anderen kaufmännischen Unterrichtsfach - auch nicht der Betriebswirtschaftslehre - gebildet wird. Welche Bedeutung umfassender volkswirtschaftlicher Bildung in der Schulpraxis beigemessen wird, zeigen Aufsatzthemen aus Abschlußprüfungen an Kaufmännischen Berufsschulen, Handelsschulen und Höheren Handelsschulen in Baden-Württemberg²⁾:

Kaufmännische Berufsschule, Kontorklassen 1965

Warum gewährt die Bundesrepublik Entwicklungshilfe?

Welche Wege halten Sie für zweckmäßig?

Kaufmännische Berufsschule, Kontorklassen 1966

Welche Vorteile, aber auch welche Nachteile bringt die Vollbeschäftigung für die Wirtschaft und für den einzelnen?

Handelsschule, 1964

Welche Bedeutung hat das Erdöl in unserer Zeit?

Höhere Handelsschule, Mittelstufe, 1964

Die Bedeutung des Waldes für die Volkswirtschaft.

- 1) Obwohl die Sozialpolitik außerhalb des Bereichs der wissenschaftlichen Volkswirtschaftslehre liegt, bleibt es Aufgabe des volkswirtschaftlichen Unterrichts, auf sie hinzuweisen.
- 2) Vgl. o.V.: Prüfungsaufgaben aus der Kaufmännischen Berufsschule, der Handelsschule und der Höheren Handelsschule, a.a.O., S. 6 ff.

Höhere Handelsschule, Oberstufe, 1966

"Der Kampf gegen den Mangel ist ewige Grundlage menschlicher Wirtschaft." (W. Röpke)

Die Bildungswerte sind aber gerade bei diesen abstrakten volkswirtschaftlichen Inhalten ganz besonders von den Bedingungen hinsichtlich des Unterrichtsstoffes, des Lehrers und Schülers abhängig. Bei der Auswahl der Bildungsinhalte ist darauf zu achten, daß bedeutsame umfassend werthaltige Stoffbereiche im Unterricht berücksichtigt werden, wobei die Einführung in das volkswirtschaftliche Geschehen wirklichkeitsnah erfolgen sollte, um den Schüler interessiert allmählich in immer abstraktere Gedankengänge einzuführen.

Hinsichtlich der Unterrichtsmethode muß beachtet werden, daß die von der Gefahr des schnellen Ermüdens der Schüler bedrohte, zum Erarbeiten der Grundlagen aber notwendige monologische Unterrichtsform so oft wie möglich durch die Schüler interessierende Fragen und Aufgaben oder durch Diskussionen über aktuelle Probleme, also durch geistige Selbsttätigkeit des Schülers, sowie durch Veranschaulichung an der Wandtafel oder durch Börsenberichte, Zeitungsausschnitte, Ausschnitte aus Fachzeitschriften usw. aufzulockern. Was der Schüler selbst anschaulich erarbeitet, ist von tiefem, bleibendem Wert. Schülerreferate dienen einerseits dazu, die Selbsttätigkeit zu fördern, andererseits zum Ergänzen der monologischen Unterrichtsform und als gute Grundlage einer anschließenden klärenden Aussprache zum Vertiefen der Bildungswerte. Um den grundlegenden Stoff schneller und erfolgreicher nahezubringen und somit mehr Zeit zur dialogischen klärenden Aussprache, deren Fixieren durch Merksätze und zur Schüler selbsttätigkeit zu haben, bietet sich auch im volkswirtschaftlichen Unterricht die programmierte Lehrform an.

Die große Schwierigkeit besteht für den Lehrer darin, dem Schüler die komplizierten volkswirtschaftlichen Zusammenhänge vereinfacht aufzuzeigen, das volkswirtschaftliche Denken beim Modellbilden und Abstrahieren anzuregen, das Inte-

resse bei diesen abstrakten Bildungsinhalten zu wecken und zu erhalten und die Aufmerksamkeit immer wieder auf den Menschen als Gestalter der Volkswirtschaft zu lenken. Ohne einen bestimmten Grad an Interessiertheit entstehen keine Bildungswerte. Daß die Bildungswerte volkswirtschaftlicher Inhalte, vor allem der Makroökonomie, nur bei einer bestimmten Grundfähigkeit zum abstrakten, von der eidetischen Veranlagung nicht beeinträchtigten Denken erschlossen werden können, ergibt sich aus unseren Erörterungen ohne weitere Begründung. Der Lehrer hat auch darauf zu achten, daß dem Schüler viele Probleme durch den Blick auf die geschichtliche Entwicklung verständlicher werden. Die geschichtlichen Inhalte erziehen "zum ruhigen Abwägen, Vergleichen, Verbinden und Trennen, zur Bescheidenheit im Wissen und zur Vorsicht im Aufstellen vorschneller Hypothesen"¹⁾. Neben diesen stofflich-materialen und psychisch-funktionalen Bildungswerten lassen sich bei interessanter Unterrichtsgestaltung auch ethisch-charakterliche Bildungswerte durch Themen über die Achtung der Menschenwürde und Freiheit im Merkantilismus, Liberalismus und Sozialismus, über den Volkswohlstand und dessen Förderung durch die verschiedenen volkswirtschaftlichen Denkrichtungen entfalten. "Die wirtschaftspolitischen Ordnungsideen des Liberalismus oder Sozialismus", bemerkt auch Alois Köstel, "sind von der Auffassung über das Sein und Sollen des Menschen nicht zu trennen"²⁾.

Betonten wir bisher die Abhängigkeit der Bildungswerte vom Bildungsstoff der einzelnen Unterrichtsfächer, dessen Auswahl und der Unterrichtsmethode, so soll nun in einem 4. Kapitel die Schülerstruktur als wesentliche Bedingung für das Entstehen der Bildungswerte besonders untersucht werden, wobei wir für die einzelnen Schülertypen Vergleiche des bildenden Wertes kaufmännischer und allgemeiner Unterrichtsfächer ziehen und somit die Bildungswerte kaufmännischer Unterrichtsfächer verdeutlichen und ins richtige Licht rücken

1) Lampe, Hans: Volkswirtschaftslehre, a.a.O., S. 336

2) Köstel, Alois: a.a.O., S. 53 (beide Zitate)

4. Kapitel: Die Bildungswerte kaufmännischer Unterrichtsfächer und ihre Zuordnung zu den geistigen Schülerstrukturen mit dem Blick auf die Bildungswerte der allgemeinen Unterrichtsfächer

Aufgabe dieses Kapitels ist keine objektive Rangordnung der Bildungswerte, denn die "tatsächliche seelische Struktur des Menschen kann nicht Maßstab für die Rangordnung der Werte sein"¹⁾. Bildungswerte kaufmännischer Unterrichtsfächer entstehen je nach Begabung oder Welteinstellung des Schülers in unterschiedlicher Weise. Sie sind also subjektiv bedingt. Vielmehr zeigt dieses Kapitel auf, welche Inhalte kaufmännischer oder allgemeiner Unterrichtsfächer der Struktur der einzelnen Schülertypen adäquat sind und somit die höchsten Bildungswerte entfalten. Wir sehen dabei der Klarheit und Einfachheit halber von dem methodischen Gestalten der Bildungsinhalte, der Erzieherpersönlichkeit und außerschulischen Bedingungen, von denen das Entstehen der Bildungswerte ebenso abhängig ist, ab und gehen davon aus, daß sie das Entfalten der Bildungswerte optimal unterstützen, wobei auf die entsprechenden Ausführungen im 3. Kapitel innerhalb der einzelnen Unterrichtsfächer verwiesen wird. Der erzieherische Akt ist so vielschichtig, daß von diesen den Bildungswert beeinflussenden Bedingungen abstrahiert werden muß, um zu aussagekräftigen Urteilen zu gelangen.

Dieses Zuordnen der Unterrichtsfächer zu den Schülerstrukturen hat seinen Sinn darin, nicht in den Fehler zu verfallen, den einzelnen Bildungsgütern umfassende Bildungswirkungen zuzuschreiben und eine Rangordnung der Bildungsgüter ohne Berücksichtigen der geistigen Schülerstruktur aufzustellen. Wenn z.B. die alten Sprachen beim theoretisch begabten Schüler hohe psychisch-funktionale Bildungswerte auslösen, so dringt der praktisch-begabte Schüler, wie wir noch darstellen werden, nicht durch diese Sprachen, sondern durch die Arbeit im Übungskontor, durch Physik oder Chemie sowie durch Betriebswirtschaftslehre zu Denkfunktionen vor, die den alten Sprachen an bildendem Wert in nichts nachzustehen brauchen. Es ist daher ungerechtfertigt, ohne weiteres Differenzieren

1) Spranger, Eduard: Lebensformen, a.a.O., S. 326

nach Schülerstrukturen den sog. humanistisch gebildeten über den vorwiegend kaufmännisch-wirtschaftlich gebildeten Schüler zu stellen.

Die sich entwickelnden vielseitigen geistigen Schülerstrukturen sind erfaßbar, wenn wir sie wie Eduard Spranger, der den reifen Menschen durch sechs Lebensformen charakterisierte¹⁾, idealtypisch darstellen. Diese Schüler-typen können als Maßstab an die jeweils auftretenden vielschichtigen Individuen angelegt werden²⁾. Den Schüler betrachten wir statisch in seiner anlagebedingten Begabung - der theoretischen wie der praktischen - und dynamisch in seiner Welteinstellung - der ideell-irrationalen und der materiell-rationalen -, wobei wir Welteinstellung als Gesamtheit komplexer Verhaltensweisen der Umwelt gegenüber kennzeichnen, in denen auch die Begabung des Schülers zum Ausdruck kommt. Es wird nicht verkannt, daß in der Auseinandersetzung mit der Umwelt (Eltern, Schule, Betrieb, Kirche, Jugendgruppen) die Welteinstellung noch Schwankungen unterworfen ist und sich erst in der Reifezeit langsam verfestigt. Gesellschaftspolitische Änderungen und damit Wandlungen des Zeitgeistes bewirken aber auch im Erwachsenenalter noch Änderungen der Welteinstellung. Das differenzierte Untersuchen der Welteinstellung ist deshalb erforderlich; weil sie die vom Schüler erworbenen Merkmale über die angeborene Begabung hinaus berücksichtigt und den Schüler entscheidend bestimmt. Wenn auch erst von einer sich entwickelnden Welteinstellung des Schülers gesprochen werden kann, so läßt sich doch meist eine Tendenz zu den bei Erwachsenen noch differenzierteren Verhaltensweisen erkennen, die auf den von uns untersuchten reinen Fall hinzielen. Jeder reife Mensch ist auf eine bestimmte Verhaltensweise - die theoretische, ästhetische, soziale, ökonomische oder politische - tendenziell typisch eingestellt, wobei sich immer eine unter den am Bildungsakt beteiligten Verhaltensweisen beherrschend auswirkt³⁾.

1) Vgl. Spranger, Eduard: Lebensformen, a.a.O.

2) Vgl. Oelrich, Waldemar: Geisteswissenschaftliche Psychologie und Bildung des Menschen, Stuttgart o.J. (1950), S. 124

3) Woldemar Oskar Döring wandte die sechs Lebensformen Sprangers analog auf die Verhaltensweisen des Menschen an; vgl. Döring, Woldemar Oskar: Psychologie des Bildungsgutes, Leipzig 1933, S. 18

Es ist unmöglich, jede individuelle Seelenstruktur zu betrachten, die nach Eduard Spranger "bis ins Unverstehbare hinein eine Sonderart entfalten kann"¹⁾, sondern wir berücksichtigen nur die Haupterscheinungsformen der Schülerindividuen hinsichtlich der Begabung und Welteinstellung, wobei von der Wirklichkeit abstrahiert und "idealisiert" werden muß. Idealtypen in reiner Form entsprechen der Wirklichkeit nicht.

Beim Schüler müssen wir zudem vom "aktuellen Werterlebnis mit seiner wechselnden Intensität" und von dem "erlebten Wertzusammenhang, in dem der G e h a l t der Werte verschieden gelagert sein kann"²⁾, absehen. Wie schon betont, nehmen wir an, daß der Erzieher und die Unterrichtsmethodik die Bildungsgüter in dem Wertzusammenhang und mit der Intensität erleben lassen, daß der Schüler unbeeinträchtigt von außerschulischen Faktoren optimale Bildungswerte zu erschließen imstande ist.

Vor dem nun folgenden Zuordnen der Bildungswerte unter Zugrundelegen der Begabungsstruktur des Schülers sei noch einmal darauf hingewiesen, daß diese einzelnen Schülerstrukturen reine Idealtypen darstellen, die durch spezifische Merkmale der werdenden Persönlichkeit gekennzeichnet sind. Die den einzelnen Schülerstrukturen zugeordneten Unterrichtsfächer charakterisieren wir nur nach ihren bestimmenden Bildungswerten, ohne jeweils auf alle bildenden Aspekte einzugehen.

A. Zuordnung der Bildungswerte unter Zugrundelegen der Begabungsstruktur des Schülers

I. Der theoretisch begabte Schüler und die Bildungswerte

Der theoretisch begabte Schüler³⁾ ist dadurch gekennzeichnet, daß in ihm die Tendenz zur erkenntnismäßigen Einstellung "mit entschiedener Einseitigkeit vorherrscht"⁴⁾. Er wird "vorwiegend vom Gesetz der Objektivität oder vom Trieb

1) Spranger, Eduard: Lebensformen, a.a.O., S. 335

2) Ebenda (beide Zitate)

3) Wir bestimmen den theoretisch begabten Schülertyp der Deutlichkeit halber durch Merkmale, die erst im Erwachsenenalter voll zur Wirkung und zur Geltung kommen.

4) Spranger, Eduard: Lebensformen, a.a.O., S. 122

objektiver Erkenntnis in seiner seelischen Entwicklung geleitet¹⁾; er sucht, die Wirklichkeit und Wahrheit erkenntnismäßiger Zusammenhänge zu erforschen. Beim Bewältigen der Probleme geht der theoretisch begabte Schüler ideell vor durch Vergleichen, Verknüpfen, Trennen und Begründen²⁾. Er steht den praktischen Anforderungen des Lebens hilflos gegenüber³⁾. Wirtschaftliche Bezüge sind nur untergeordnet anzutreffen, und zwar insofern, als der Schüler seine erkennenden Vorgänge im Sinne des ökonomischen Prinzips zum Ziel lenkt⁴⁾. Die subjektive gefühls- und phantasiebetonte ästhetische Einstellung lehnt er als nicht der objektiven Erkenntnis gerecht werdend ab. Religiösen Inhalten kann er bejahend und verneinend gegenüberstehen, je nachdem, ob er religiöse Werte mit seiner Erkenntnis verbindet oder ablehnt⁵⁾. Immer aber wird der theoretisch begabte Schüler im Sinne des Grundaxioms Kerschensteiners über die seiner theoretischen Haltung adäquaten Bildungsinhalte zu den bildenden Inhalten der Kunst wie der Wirtschaft und des Staates vordringen⁶⁾.

Der theoretisch begabte Schüler besitzt eine abstrakte oder verbale Intelligenz, d.h. er zeigt eine Gewandtheit im Umgang mit abstrakten Zeichen und Schriftsymbolen. Sein Denken als Hauptfunktion seines Erkenntnisstrebens ist vorwiegend theoretisch, es bewegt sich beinahe ausschließlich in abstrakten Bahnen. Seine Denkvorgänge weisen in hohem Maße die Fähigkeit zu kritisch-logischem, analytischem und synthetischem sowie - indem er bisheriges Wissen neu zusammenstellt - zu kombinierend-produzierendem Denken auf. Ebenso kann er mit Hilfe seines Forschungstriebes zu den für ihn neuartigen Erkenntnissen, zu den produktiv-schöpferischen Denkvorgängen vordringen. Der theoretisch begabte Schüler wird immer an den Stoffinhalten besonders interessiert sein, die seine geistigen Funktionen beanspruchen. Der reine Wissenserwerb ist für ihn nur insofern von Bedeutung, als er seine Erkenntnisakte unterstützt. Wir werden daher

1) Kerschensteiner, Georg: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, a.a.O., S. 23 f.

2) Vgl. Oelrich, Waldemar: a.a.O., S. 124

3) Vgl. Spranger, Eduard: Lebensformen, a.a.O., S. 125

4) Vgl. ebenda, S. 126 f.

5) Vgl. Oelrich, Waldemar: a.a.O., S. 124 f.

6) Vgl. Kerschensteiner, Georg: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, a.a.O., S. 71

auf den stofflich-materialen Bildungswert nicht besonders eingehen und die Zuordnung der Unterrichtsfächer im wesentlichen auf Grund der psychisch-funktionalen Bildungswerte vornehmen.

Dem theoretischen Erkenntnisstreben bieten verschiedene Unterrichtsfächer zahlreiche Möglichkeiten. Für den theoretisch begabten Schüler birgt vor allem die Mathematik jedoch neben einer Fülle stofflich-materialer Bildungswerte - abgesehen vom Rechnen in algebraischen Grundregeln - hohe psychisch-funktionale Bildungswerte in sich. Der Zwang zu einem Beherrschen und genauen Formulieren von Begriffen und damit zu exakter sprachlicher Ausdrucksweise, zu klaren und deutlichen Urteilen sowie die unabwendbare Folgerichtigkeit im logischen mathematischen Denken¹⁾ sind der Struktur des theoretisch begabten Schülers in höchstem Maße adäquat und bildet bei entsprechenden unterrichtlichen Anreizen des Erkenntnistriebes das Denken in hervorragender Weise. Die Gegenstände der Mathematik werden der theoretischen Begabungsstruktur entsprechend nicht durch praktische Erfahrung gegeben, sondern "'ideell' durch Definition und Konstruktion"²⁾. Dieses Vertrautsein im Umgang mit ideellen wie mit realen Objekten zählt Heinrich Scholz zum "Platonische(n) Bildungswert"³⁾ der Mathematik.

Durch "den unerbittlichen Zwang der notwendigen Zusammenhänge" vermag nach Heinrich Weinstock keine Wissenschaft "die Haltung der Klarheit und Festigkeit sicherer zu erzeugen, keine schärfer den zur Wirklichkeit entschlossenen Menschen zu bilden als die Mathematik"⁴⁾. Die Disziplin der

1) Vgl. Kerschensteiner, Georg: Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes, a.a.O., S. 17; vgl. auch Birkemeier, Wilhelm: a.a.O., S. 120 und 124; Giese, Fritz: a.a.O., S. 179

2) Döring, Woldemar Oskar: a.a.O., S. 37

3) Scholz, Heinrich: Bildungswerte der Mathematik. In: Erziehung zur Menschlichkeit. Festschrift für Eduard Spranger zum 75. Geburtstag, hg. von H. Walter Bähr u.a., Tübingen 1957, S. 121. Einen weiteren "Platonischen Bildungswert" sieht Heinrich Scholz in der Entwicklung der exakten Ausdrucksweise zu einer axiomatisch-deduktiven Denkweise, die mit der Entfaltung des Schönheitssinns ideeller Gebilde verbunden ist (vgl. ebenda, S. 122).

4) Weinstock, Heinrich: Realer Humanismus, a.a.O., S. 109 (beide Zitate)

Logik, die der theoretisch begabten Schülerstruktur adäquat ist, finden wir "am kennzeichnendsten auf der mathematischen Gegenstandsgebung"¹⁾ vor.

Die in der Mathematik gebildete "exakt formulierte und in ihren Eigenschaften qualitativ eindeutig bestimmte Begriffsbeherrschung"²⁾ regt den theoretisch begabten Schüler zu geistigen Operationen an, in strengster Ablaufgesetzlichkeit durch logische Gedankengänge, Urteile und Schlußfolgerungen zum mathematischen Beweis und zu Gesetzmäßigkeiten vorzudringen³⁾. Die Mathematik stärkt dadurch die theoretische Begabung, sie weckt selbst die produktiven Denkvorgänge im eigenständigen Finden von Problemen, Lösungen und Beweisen⁴⁾. Aus dem Bewußtsein, bei mathematischen Lösungen ein feststehendes, kontrollierbares Ergebnis zu erreichen, erwachsen neben den erwähnten hohen psychisch-funktionalen ebenso ethisch-charakterliche Bildungswerte wie Verantwortungsgefühl, Wahrheitsliebe oder nach Birkemeier das "Ethos der Wahrheit"⁵⁾, Sorgfalt, Genauigkeit und Gewissenhaftigkeit⁶⁾.

Diese auch dem kaufmännischen Rechnen und der Wirtschaftsmathematik immanenten ethisch-charakterlichen Bildungswerte erschließt der theoretisch begabte Schüler aber nicht über kaufmännische Unterrichtsfächer, denn er steht - idealtypisch gesehen - materiellen Nützlichkeitsabwägungen als nicht seinem objektiven Erkenntnisstreben adäquat ablehnend gegenüber. Beim theoretisch begabten Schüler entfalten sich die den geometrischen Unterrichtsinhalten immanenten ästhetischen Werte (Schönheit der Darstellung) nur in geringem Maße, denn für ihn ist lediglich, um zur Erkenntnis zu gelangen, Genauigkeit und Sorgfalt der Darstellung von Bedeutung.

Die sich zum Aufdecken der "Kausalgesetzmäßigkeiten"⁷⁾ zwischen den nichtstofflichen Körperveränderungen der Mathe-

1) Giese, Fritz: a.a.O., S. 179

2) Ebenda

3) Vgl. Litt, Theodor: Geschichte und Leben, 2. Aufl., Leipzig-Berlin 1925, S. 217

4) Vgl. Birkemeier, Wilhelm: a.a.O., S. 128

5) Ebenda

6) Vgl. Kerschensteiner, Georg: Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes, a.a.O., S. 89

7) Döring, Woldemar Oskar: a.a.O., S. 38

matik bedienende Physik sowie das symbolhafte und formelhafte logische Erarbeiten stofflicher Körperveränderungen in der Chemie wie auch die exakte sprachliche Ausdrucksweise beider Unterrichtsfächer ist der theoretischen Begabung adäquat und weckt vor allem psychisch-funktionale Bildungswerte.

Dem theoretisch begabten Schüler gibt die lediglich in Arbeitsgemeinschaften abgehaltene und allenfalls in der Oberstufe der Gymnasien zu berücksichtigende Philosophie durch die formalistischen Züge der Logik, der Erkenntnistheorie und der philosophischen Systemlehre sowie durch die Ethik¹⁾ und Morallehre neben stofflich-materialen besonders psychisch-funktionale und ethisch-charakterliche Bildungswerte als Rüstzeug, um die erkennenden Akte anderer Unterrichtsfächer besser zu bewältigen und geistige Klarheit gegenüber dem Zeitgeist und Bildungsideal zu erarbeiten. Die Philosophie vermag aber auch im reifen Schüler nur bildende Werte zu wecken, nicht aber umfassend zu entwickeln.

Der Mathematik am nächsten kommt die strenge Logik und die Begriffsbildung des Rechts²⁾ - auch des Wirtschaftsrechts -. Das logische Denken weist aber nicht denselben Grad an unabwendbarer Folgerichtigkeit auf. Die allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten und Regelungen werden z.B. im "Bürgerlichen Recht" durch Auslegungen der Begriffe wie Treu und Glauben, Verkehrssitte (§ 242 BGB), gute Sitten (§ 138 BGB), die keine von der Rechtslage unabhängigen zwingend schlußfolgernden Urteile zulassen, durchbrochen. Auch über die rechtlichen Inhalte dringt der theoretisch begabte Schüler zu ethisch-charakterlichen Bildungswerten wie Gerechtigkeit, Verantwortungsgefühl, Pflichtbewußtsein vor.

An bildender Wirkung folgen beim theoretisch begabten Schüler die Sprachen, und zwar die deutsche Sprache und die Fremdsprachen. Das "überindividuelle Geistesgebilde Sprache" vermittelt "dem hineinwachsenden Menschen objektive Sinngehalte mannigfachster Art"³⁾ und damit auch umfangreiche Bildungswerte. Die Sprache fordert - weit mehr als ein Schauen - ein

1) Vgl. Giese, Fritz: a.a.O., S. 180

2) Vgl. ebenda, S. 179

3) Spranger, Eduard: Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung, a.a.O., S. 66 (beide Zitate)

geistiges Bewältigen¹⁾. Dem theoretisch begabten Schüler bietet der muttersprachliche wie der fremdsprachliche Unterricht zahlreiche Denkanreize beim Erfassen und der Wiedergabe der Sprachinhalte, beim grammatikalischen Üben. Denken und Sprechen bzw. Schreiben, die Erkenntnis- und Ausdruckskraft stehen im muttersprachlichen Direktunterricht oder beim Aufsatz in einem dem fremdsprachlichen Unterricht übertreffenden wechselseitigen, fruchtbaren Abhängigkeitsverhältnis, das hohe psychisch-funktionale Bildungswerte auslöst, die für alle Fächer von großer Bedeutung sind. Dem muttersprachlichen Unterricht kommen aber die geistesbildenden Wirkungen der Übersetzungsübungen nicht zu. Ethisch-charakterliche Bildungswerte erschließt sich dieser Schülertyp durch literarische Kunstwerke und besonders durch die Dichtung.

Das Ziel der Fremdsprachenbildung, die in der Sprache zum Ausdruck kommende geistige Besonderheit eines Volkes zu erkennen und darüber hinaus zum "Selbst- und Weltverständnis"²⁾ vorzudringen, ist nur durch Denkfunktionen zu erreichen, die beim Übersetzen im Wahrnehmen eines Satzes als vorerst noch nicht erfaßte Ganzheit - unterstützt durch grammatikalisches Können und einen gedächtnismäßig vorhandenen Wortschatz - einen Sinnzusammenhang zuwege bringen. Sprachen stehen hinsichtlich des psychisch-funktionalen Bildungswerts gegenüber der Mathematik in zwei Punkten zurück: Die Grammatik der Sprachen ist "kein streng logisches System wie die Mathematik"³⁾ und bildet daher die logischen Urteile und schlußfolgernden Erkenntnisakte nicht in gleichem Maße. Bei den Her- und Hinübersetzungen sind insbesondere kombinierend-produzierende Erkenntnisakte eingeschaltet, die jedoch intuitiv-einführendes Denken erfordern. Letzteres weist der theoretisch begabte Schüler aber nicht auf, so daß die Bildungswerte der Sprache nicht voll erschöpft werden können.

Die uns als historische Welt und als abgeschlossene Geistes-

1) Vgl. Litt, Theodor: Geschichte und Leben, a.a.O., S. 212

2) Lövenich, Paul: Bildungswert und methode des fremdsprachlichen Unterrichts. In: Sprachenstudium gehört zur Kaufmannsbildung, hg. vom Deutschen Verband für das kaufmännische Bildungswesen, Braunschweig 1963, S. 9

3) Wetz, Arthur: a.a.O., S. 69

einheit entgeg tretenden Inhalte alter Sprachen (vor allem Latein, Griechisch)¹⁾ zwingen den Schüler durch ihr gegenüber den modernen Fremdsprachen feineres "Gefüge des Gedankens und des Sachverhaltes"²⁾ zu einer genauen Denk- und Ausdrucksweise. Geschichtliche Leistungen alt- und neusprachlicher Völker erkennt er in Achtung vor ihnen an. Die besonders den Inhalten altsprachlicher Fächer zugesprochenen ästhetischen Bildungswerte kommen im theoretisch begabten Schüler, der vorwiegend nach Wahrheit und nicht nach Schönheit strebt, nur in geringem Maße zur Entfaltung.

Moderne Fremdsprachen haben unter psychisch-funktionalem Bildungsaspekt gegenüber alten Sprachen den Vorzug, zu einem "vom geistigen Stil unserer Zeit geprägten Sprechen und Denken"³⁾, zu einem völkerverbindenden Weltverständnis zu führen, wenn auch nach Julius Wilhelm beispielsweise "die zeitgenössische französische Sprache, nicht zuletzt auch die Literatursprache, viel von ihrer traditionellen Präzision eingebüßt hat"⁴⁾ und damit an Klarheit in der Denk- und Ausdrucksweise verlor.

Das historische Erkennen des Geschichtsunterrichts und das Einordnen des historischen Wissens in die Zusammenhänge erscheint dem theoretisch begabten Schüler mit zuviel "Wissensballast" verbunden. Die im Vergleich zum Sprachenunterricht geistig bei weitem nicht so anspruchsvollen Denkkakte im Geschichtsunterricht sind daher auf Grund mangelnden Interesses gehemmt.

Infolge des ständigen Bezugs zum praktischen Wirtschaftsleben sind die Inhalte kaufmännischer Unterrichtsfächer dem theoretisch begabten Schüler, der ökonomischen Nützlichkeitsabwägungen ablehnend gegenübersteht, nicht adäquat und somit für ihn von geringerem Interesse. Allenfalls die vom Wirtschaftsleben abstrahierenden Inhalte des volkswirtschaftlichen

1) Vgl. Spranger, Eduard und Haag, Erich: Der Sinn des altsprachlichen Gymnasiums in der Gegenwart, Tübingen o.J. (1960), S. 21 ff.

2) Ebenda, S. 39; vgl. auch Wagner, Julius: a.a.O., S. 141

3) Spranger, Eduard und Haag, Erich: a.a.O., S. 40

4) Wilhelm, Julius: Über den Bildungswert der französischen Kultur. In: Bildungsfragen in unserer Zeit, hg. von Franz Arnold, Walter Erbe und Eduard Spranger, 2. Aufl., Stuttgart 1956, S. 169

Unterrichts regen diese Schüler beim Erkennen und Beurteilen volkswirtschaftlicher Zusammenhänge zu Denkakten an und lassen somit hohe psychisch-funktionale Bildungswerte entstehen. Durch Diskussionen, Schülerreferate mit anschließender Aussprache, durch akustisches Veranschaulichen ist der theoretisch begabte Schüler für volkswirtschaftliche Probleme aufzuschließen. Das streng logisch aufgebaute buchhalterische Sinngefüge¹⁾, vor allem die besonderen buchhalterischen Stoffbereiche der Bewertung und der Bilanzkritik sowie einzelne Gebiete der Betriebswirtschaftslehre (Kosten-, Aufwands- und Ertragslehre, besondere rechtliche Aufgaben des Kaufmanns) entfalten die Erkenntnisakte des theoretisch begabten Schülers sowie ethisch-charakterliche Werte ebenfalls bis zu einem gewissen Grad. Die auf das mechanische Handeln und Denken abzielenden zahlreichen Verfahrenstechniken der Buchführung und des kaufmännischen Rechnens sind der geistigen Struktur des theoretischen Schülertyps nicht adäquat. Er ist deshalb für diese Inhalte wie auch für die vorwiegend anschaulich praxisbezogenen Fächer Schriftverkehr und Warenkunde sowie für die überwiegenden Inhalte des Faches Betriebswirtschaftslehre nur sehr schwer zu gewinnen.

II. Der praktisch begabte Schüler und die Bildungswerte

Der praktisch begabte Schüler steht dem technischen und wirtschaftlich-kaufmännischen Leben weltoffen und aufgeschlossen gegenüber. Er besitzt eine spezifisch praktische Intelligenz und ein praktisches Denk- und Vorstellungsvermögen. Das Handeln und Denken des praktisch begabten Schülers ist - analog Julius Wagner, der das Praktische auf das Zweckmäßige, Nützliche bezieht²⁾ - von Nützlichkeitserwägungen durchzogen. Während der theoretisch begabte Schüler insofern zweckbezogen denkt, als er die Wahrheit, die Erkenntnis ergründen will, hat der praktisch begabte Schüler in seinen Zweckmäßigkeitsüberlegungen ein auf konkrete Gegenstände gerichtetes Ziel vor Augen. Ethisch-charakterliche Werte wie Verantwortungsbewußtsein, Rücksichtnahme, Achtung des anderen stoßen bei ihm je nach seiner sittlichen Grundkomponente auf Befürwortung,

1) Vgl. Butze, Felix: Der Wert der Buchhaltung ..., a.a.O., S. 76

2) Vgl. Wagner, Julius: a.a.O., S. 142

Ablehnung oder Indifferenz. Als "unliterarischer" Typ begrüßt der praktisch begabte Schüler besonders die auf die unmittelbare Wirklichkeit bezogenen Fächer und hier vor allem diejenigen, die seine manuelle Gestaltungskraft und den Drang ausnutzen, das erlernte Wissen anzuwenden. Innerhalb der kaufmännischen Unterrichtsfächer entfalten die konkret-leistungswirtschaftlichen Elemente bei ihm hohe Bildungswerte. Während der theoretisch begabte Schüler auf die unmittelbare äußere Anschauung verzichtend durch innere Anschauungen zu Erkenntnissen vordringt, ist der praktisch begabte Schüler auf eine wirklichkeitsnahe äußere Anschauung angewiesen. Er wird dann am wirkungsvollsten zu Denkvorgängen und ethisch-charakterlichen Werten vorstoßen, wenn er auf einer durch möglichst viele Sinne unterstützten Anschauung¹⁾ der Wirklichkeit in Verbindung mit manueller Selbsttätigkeit im Sinne des Arbeitsschulprinzips aufbauen kann, also primär durch die anschauliche manuelle und erst sekundär durch eine unanschauliche schriftlich-symbolhafte Selbsttätigkeit. Nehmen wir diese Kriterien als Zuordnungsgrundlage für die Unterrichtsfächer, stehen beim praktisch begabten Schüler das Übungskontor oder in der weiterentwickelten Form das Schulungsbüro und die Scheinfirma im kaufmännischen Bereich sowie die Demonstrations-, Vorführ- und Versuchswerkstatt im gewerblichen Bereich hinsichtlich ihrer bildenden Werte an oberster Stelle.

Wenn das Übungskontor auch die betriebliche Wirklichkeit nur nachahmen und nicht voll erleben lassen kann und will, ermöglicht es doch durch selbsttätiges Erarbeiten ein intensives, vielseitiges und anschauliches Begegnen mit betrieblichen Einrichtungen und Maßnahmen und somit umfassende lebensbezogene Anschauungen und praktische Denkvorgänge, die in dem Erkennen und Anwenden des pflicht- und verantwortungsbewußten Handelns und Denkens gipfeln. Das Übungskontor entspricht somit der praktisch begabten Struktur des Schülers in höchstem Maße. Da bei dem vorwiegend nach pädagogischen Gesichtspunkten aufgebauten Übungskontor von vornherein eine Beschränkung auf typische Abteilungen und Arbeiten beachtet wird, erlangen diese Schüler eine in der Wirklichkeit schwer erkennbare Einsicht in das Ineinandergreifen betrieblicher

1) Vgl. Comenius, Jan Amos: a.a.O., S. 89

Einzelfunktionen¹⁾. In dem durch äußere Anschauung angeregten und durch Selbsttätigkeit vertieften praktischen Denken sieht Georg Kerschensteiner keine geringere logische Schulungskraft als im theoretischen Denken. "Funktionsfehler eines Arbeitsstückes" oder in unserem Sinne Störungen im Arbeitsablauf, in der Zusammenarbeit der Abteilungen zu ermitteln, "verlangt einen ebenso geschulten logischen Kopf ... wie die Textkritik einer verstümmelten Klassikerstelle"²⁾.

Da das Übungskontor eine Grundlegung, Erweiterung und Vertiefung kaufmännischen Wissens und Könnens fächerverbindend und übend anstrebt, erschließt sich der praktisch begabte Schüler im Übungskontor vorwiegend in der Berufsfachschule aber auch - wenn aus zeitlichen Gründen möglich - in der kaufmännischen Berufsschule umfangreiche tiefgehende Bildungswerte³⁾. Die Demonstrations-, Vorführ- und Versuchswerkstätten im gewerblichen Bereich bieten dem praktisch begabten Schüler durch "das methodisch aufgebaute 'Arbeitsexperiment' und die versuchsartige Darbietung des Arbeitsvorgangs"⁴⁾ eine auf das Elementare zurückgeführte Anschauung, mit Hilfe derer er auch selbst die Zusammenhänge aufdecken kann.

Ähnliche Bildungswerte bietet für die mehr naturwissenschaftlich-technisch orientierten Schüler der Physik- und Chemieunterricht mit dem Experiment, bei dem der Schüler mitarbeitet. Die empirischen Erfahrungen auf Grund des Experiments entsprechen der praktischen Begabungsstruktur im Gegensatz zu normativen Untersuchungen in hohem Maße. Das Experiment bildet, ebenfalls vom elementaren Fall ausgehend, die Beobachtungs- und Anschauungskraft und führt durch die manuelle Selbsttätigkeit als physisch-funktionaler Bildungswert zu - der

1) Vgl. Kuhnle, Helmut: Kaufmännischer Unterricht und visuelle Anschauungsmittel. In: Der Merkur-Bote, 74. Jg., Heft 4/1966, S. 171

2) Kerschensteiner, Georg: Berufserziehung im Jugendalter. In: Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, a.a.O., S. 83 (beide Zitate)

3) Vgl. Ritzel, Wolfgang: Aktuelle Fragen der Wirtschaftspädagogik und des wirtschaftspädagogischen Studiums. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 57. Jg., Heft 10/1961, S. 744 f.

4) Monsheimer, Otto: Drei Generationen Berufsschularbeit, Weinheim a.d.B. o.J., S. 77

Mathematik ähnlichen - beweisfähigen Situationen und lehrt, die Zusammenhänge zu erfassen¹⁾. Das anschauliche, die praktischen Denkvorgänge fördernde "geregelte Herumprobieren, das vorausschauende und Erwartungen mitbringende Versuchen führt ... zu einem klaren Resultat"²⁾. So gelangt der Schüler durch das Experiment ohne höhere Anforderungen an das bei ihm nicht ausgeprägte theoretische Denkvermögen zu naturwissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten, die die Grundlage für das Verständnis der Kausalitäten im naturwissenschaftlichen Bereich bilden. "Die Feststellung und Anwendung der Naturgesetze zwingt zur Anpassung der Gedanken und Vorstellungen an die Tatsachen"³⁾, denen der praktisch begabte Schüler aufgeschlossen gegenübersteht. Durch den "Selbstfindungsakt von Zusammenhängen"⁴⁾ sowie durch das Bewußtsein, ein einwandfreies, nachprüfbares Ergebnis zu erreichen⁵⁾, erwachsen ethisch-charakterliche Bildungswerte der Verantwortlichkeit sowie die "Tugenden der Exaktheit"⁶⁾, die Sorgfalt, Genauigkeit und Gewissenhaftigkeit. Diese umfassenden Bildungswerte des den Physik- und Chemieunterricht kennzeichnenden Experiments verlieren nichts an Bedeutung, wenn auch das mathematische Hinführen oder Auswerten des Experiments im Physikunterricht oder das Denken in Formeln im Chemieunterricht dem praktisch begabten Schüler bei weitem nicht so wie dem theoretisch Begabten "liegt".

Zudem regt der Unterricht in Physik und Chemie zur manuellen Aktivität an beim Erarbeiten von Modellen (Molekülmodell, Modell einer Zusammensetzung chemischer Verbindungen: "Benzolring", Modell eines Atomreaktors) oder beim Erstellen von Sammlungen (Metalle, Chemikalien) durch die Schüler. Das Selbsterarbeiten von Modellen sowie das Erstellen von Sammlungen bilden aber die praktischen Denkfunktionen nicht in dem Maße wie das Übungskontor oder die Experimentierarbeit. Durch die Arbeit an Modellen oder Sammlungen können aber darüber hinaus ästhetische Bildungswerte entfaltet werden.

1) Vgl. Giese, Fritz: a.a.O., S. 192

2) Ebenda

3) Tiedge, Ernst: Bildungsaufgaben des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts der höheren Schule, Frankfurt (Main) 1933, S. 5

4) Giese, Fritz: a.a.O., S. 192

5) Vgl. Kerscheneiter, Georg: Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes, a.a.O., S. 89

6) Ebenda, S. 95

Im Rahmen des Unterrichtsfachs Warenverkaufskunde kann der Schüler in Verkaufs- und Dekorationsräumen eine den Kunden ansprechende werbende Ausgestaltung der Verkaufsräume und Schaufenster üben. Diese Selbsttätigkeit bildet wie auch beim zeichnerischen Gestalten oder der Kunst- und Plakatschrift umfassende ästhetische, aber keine den vorangegangenen Unterrichtsinhalten vergleichbaren geistigen Werte.

Weniger aktivitätsbetont als die schon erwähnten Fächer sind die Unterrichtsfächer Betriebswirtschaftslehre sowie im allgemeinen Bereich die Geographie und die Biologie. Die Betriebswirtschaftslehre kommt der Struktur des praktisch begabten Schülers in ihrer Fülle von Anschauungsmöglichkeiten sehr nahe: Aufsuchen der betrieblichen Wirklichkeit durch Betriebsbesichtigungen und Exkursionen, Vordrucksammlungen (in Zusammenarbeit mit dem Schriftverkehrsunterricht), Filme, in Zukunft mehr und mehr das Schulfernsehen, Abbildungen und Schemata. Die Geographie und Wirtschaftsgeographie sowie die Biologie kennen neben Filmen, Abbildungen und Schemata (im geographischen Unterricht vor allem in Form von Karto- und Diagrammen) weitere Anschauungsmittel wie die Lehrfahrt und Exkursion, Sammlungen von Rohstoffen und Produkten bzw. von Pflanzen und zudem im Biologieunterricht in Form von Modellen (Blütenkelchmodell, Modell einer Weizenähre, eines menschlichen Muskels, eines Auges). Anschauliche manuelle Selbsttätigkeit läßt sich in diesen Unterrichtsfächern lediglich durch Anlegen von Sammlungen, Untersuchungsaufgaben bei Exkursionen und Lehrfahrten und durch Selbstfertigen von Schemata und Modellen erreichen. Letzteren kommt aber im Unterricht kaufmännischer Schulen keine besondere Bedeutung zu. Es bieten sich also in diesen Fächern dem praktisch begabten Schüler weniger Möglichkeiten, seiner Struktur voll adäquat zu Denkvorgängen vorzudringen.

Auch der warenkundliche Unterricht weist neben den Anschauungsmitteln Film und Abbildung noch zahlreiche Möglichkeiten zum anschaulichen Erarbeiten von warenkundlichen Sammlungen - aus zeitlichen Gründen weniger von Modellen - auf. Die meist aus echten Waren zusammengestellten Sammlun-

gen, ohne die der warenkundliche Unterricht nicht denkbar ist, erlauben eine äußere umfassende Anschauung nicht nur durch den Gesichts-, sondern ebenso durch den Geruchssinn (wie im Chemieunterricht), ferner durch den Geschmacks- und Tastsinn (Drogen, Lebensmittel, Textilien). Diese Sammlungen regen die geistigen Funktionen in geringem Maße an. Sie bilden jedoch die Sinnesfunktionen umfassend und regen zu ästhetischen Werten an.

Die nun folgende Fächergruppe ist dadurch gekennzeichnet, daß sie lediglich auf Grund der abstrakten schriftlichen Darstellungsweise und des gesprochenen Wortes zu manueller Selbsttätigkeit anregt. Die Unterrichtsfächer Buchführung, kaufmännisches Rechnen, Schriftverkehr, Maschinenschreiben und Kurzschrift erschweren, da sie nicht vom unmittelbar anschaulichen Fundament ausgehen, im Sinne Pestalozzis das Fortschreiten zu Denkvorgängen und zu Erkenntnissen. Diese Fächer beinhalten zahlreiche Verfahrenstechniken, deren Ziel es ist, zu einer Mechanik der physischen und psychischen Funktionen zu führen. Sie lassen also nur niedere funktionale Bildungswerte entstehen.

Auch Maschinenschreiben und Kurzschrift bieten dem praktisch begabten Schüler noch bildende Werte. Sie bilden neben stofflich-materialen hauptsächlich physisch-funktionale Bildungswerte (manuelle Geschicklichkeit, sicheres und schnelles Schreiben) und psychisch-funktionale Bildungswerte (praktische Denkvorgänge zum Beherrschen der Schreibtechnik, Gedächtnis, Willenskraft, Konzentrationsfähigkeit) sowie ethisch-charakterliche Bildungswerte (Schönheit der Darstellung)¹⁾.

Im Rahmen unserer Untersuchung kaufmännischer Unterrichtsfächer sei abschließend erwähnt, daß die Inhalte der Volkswirtschaftslehre dem praktisch begabten Schüler am wenigsten

1) Wenn auch Georg Bast diese Bildungswerte als Voraussetzungen ansieht, werden sie - obgleich zum Teil anlagebedingt - doch erst im Unterricht gebildet; vgl. Bast, Georg: Maschinenschreiben und Kurzschrift. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, a.a.O., S. 380 f. Daß Kurzschrift und Maschinenschreiben umfassende Bildungswerte entfalten, bewies schon Erich Beckert: Der Bildungswert von Kurzschrift und Maschinenschreiben. In: Deutsche Handelsschul-Warte, 9. Jg., Heft 1/1929, S. 1 ff.

von allen erwähnten Unterrichtsfächern entsprechen. Der weitgehend abstrakte Inhalt der Volkswirtschaftslehre ohne manuelle anschauliche Aktivitätsmomente bereitet diesen Schülern sehr große Schwierigkeiten, zu Denkvorgängen vorzustoßen. Sie erschließen daher aus den volkswirtschaftlichen Stoffgebieten keine tiefgehenden, bleibenden Bildungswerte.

Da die Begabungsstruktur des Schülers von Umwelteinwirkungen beeinflußt wird und in ihm Haltungsformen gegenüber der Umwelt - deren Gesamtheit wir Welteinstellung nennen - bildet, soll die Welteinstellung des Schülers als zweite Zuordnungsgrundlage der Bildungswerte dienen. Die vielfältigen Schülerstrukturen werden in ihrer Aufgeschlossenheit bildenden Werten gegenüber immer in dem Feld zwischen der reinen Begabungsstruktur und der Welteinstellung, zu der sich der Schüler hinentwickelt, festzulegen sein.

B. Zuordnung der Bildungswerte unter Zugrundelegen der Welteinstellung des Schülers

Das vielschichtige Individuum können wir umgrenzen, wenn wir reine konträre Typen erarbeiten, und zwar den ideell-irrationalen und den materiell-rationalen Typ.

I. Der ideell-irrational eingestellte Schüler und die Bildungswerte

Dieser Schüler steht den zweckbetonten rationalen Nützlichkeitsbetrachtungen und den materiellen ökonomischen Lebensbedingungen ablehnend gegenüber. Die sittliche Grundstruktur, die ja jedem Menschen immanent ist und insofern kein Typusmerkmal darstellt, bestimmt die Schüler in ausgeprägtem Maße. Innerhalb der ideell-irrationalen Schülerstruktur treffen wir fein differenzierte Merkmale der theoretischen, ästhetischen, sozialen und religiösen Welteinstellung an, die sich im Erwachsenenalter - wie es Eduard Spranger in seinen idealtypischen Lebensformen darstellte¹⁾ - auf den Menschen beherrschend auswirken. Bei diesen Schülertypen vollzieht sich die "Beherrschung der Objektwelt durch das Subjekt" in der Weise, "daß die Dinge und Geschehnisse

1) Vgl. Spranger, Eduard: Lebensformen, a.a.O., S. 121 ff.

gleichsam zu Symbolen der inneren Welt werden"¹⁾. Der theoretisch eingestellte Schüler entwickelte sich aus seiner theoretischen Begabungsform, ohne von der Umwelt wesentlich beeinflusst worden zu sein. Er kommt dem theoretisch begabten Schüler hinsichtlich der Aufnahmefähigkeit und Aufgeschlossenheit bildenden Werten gegenüber gleich, weshalb wir ihn hier nicht weiter berücksichtigen.

Der ästhetisch eingestellte Schüler formt seine gesamten Eindrücke zum Ausdruck²⁾. Er mißt allen Unterrichtsinhalten Wert bei, die seinen "inneren Formwillen"³⁾ hinsichtlich Farbe, Stimmung, Rhythmus bereichern. Im Gegensatz zum theoretischen Schüler weist der ästhetische Schüler ein einführendes Denkvermögen und Phantasie auf. Sein Denken und Handeln sind weit mehr als beim theoretischen und materiell-rationalen Schüler gefühlsbedingt und auf das Schöne ausgerichtet.

Beim ästhetischen Schüler stehen daher die leibes- und kunst-erzieherischen Fächer nach ihrem bildenden Wert an erster Stelle. Hier sind die Leibeserziehung und vor allem gymnastische und tänzerische Übungen, die Bewegungs- und Tonkunst in sich vereinen, zu nennen; weiterhin entfalten die Fächer Musik (Melodie und Rhythmus eines Liedes oder einer Arie), Zeichnen, aber auch Kunst- und Plakatschrift und die Schaufenstergestaltung im Fach Waren- bzw. Warenverkaufskunde umfangreiche bildende Werte, die im Schüler den Schönheitssinn entwickeln und ihn zur Harmonie seines Wesens führen, zu einer ethisch-charakterlichen Persönlichkeit. Auch Modelle und Sammlungen im Physik-, Chemie-, Betriebswirtschafts- und Warenkundeunterricht sowie Exkursionen und Lehrfahrten im geographischen und betriebswirtschaftlichen Unterricht sprechen den ästhetischen Schüler an.

Fächer, die den Schüler nicht in der Weise in seiner Aktivität und lediglich durch das abstrakte Wort - durch die Sprachkunst - anregen, stehen den vorgenannten Unterrichtsinhalten an bildendem Wert zurück. Die Fächer Deutsch

1) Oelrich, Waldemar: a.a.O., S. 127 (beide Zitate)

2) Vgl. Spranger, Eduard: Lebensformen, a.a.O., S. 167

3) Ebenda, S. 170

(Dichtkunst, Sprach- und Rezitierübungen), Geschichte (vor allem Kunst- und Kulturgeschichte)¹⁾ sowie die Fremdsprachen (Dichtkunst, Übersetzungsübungen) entfalten jedoch umfangreiche ästhetische Werte. Auch das Gestalten eines Werbebriefes oder Bewerbungsschreibens entwickelt den Schönheitssinn dieses Schülertyps. Aus den überwiegenden Inhalten der kaufmännischen Unterrichtsfächer kann der ästhetisch eingestellte Schüler jedoch keine bleibenden Bildungswerte gewinnen.

Der sozial eingestellte Schüler ist durch die "wertbejahende Hinwendung zu fremdem Leben und das Sich-im-anderen-fühlen"²⁾ gekennzeichnet. Seine Geistesfunktionen sind verstehend. Sie werden durch eine tiefgehende Liebe und Achtung vor dem Menschen erhöht³⁾. Im Gegensatz zum ästhetischen Schüler wendet er sich dem Menschen und der Seele zu, ohne auf Schönheit ausgerichtet zu sein. Der soziale Schüler lebt für den anderen. Nützlichkeitsstreben und Eigensucht liegen ihm fern⁴⁾. Diesem Schülertyp sind daher alle Unterrichtsinhalte adäquat, die die Menschenwürde und -achtung in den Mittelpunkt stellen. Gegenüber den Fächern Religion und Sozialkunde (unter Berücksichtigung völkerverbindender Inhalte) sowie dem hauswirtschaftlichen Fach Gesundheitspflege oder der Menschenkunde im Rahmen des Fachs Biologie, die der Struktur des sozialen Schülers in höchstem Maße entsprechen, fallen alle anderen Unterrichtsinhalte auf Grund ihres Bildungswertes so stark ab, daß es sich erübrigt, weitere Fächer anzuführen. Im Hinblick auf kaufmännische Unterrichtsfächer erschließt dieser Schülertyp noch bildende Werte durch das Aufzeigen des sozialen, aber auch des psychologischen und pädagogi-

1) Eduard Spranger sieht den Bildungswert der Heimatkunde auch darin, daß sie an die ästhetische Freude anknüpft; vgl. Spranger, Eduard: Der Bildungswert der Heimatkunde, 3. Aufl., Stuttgart o.J. (1952), S. 41. H. J. Kuhn erkennt den Wert geschichtlicher Bildung - er geht nicht direkt auf die Kunst- und Kulturgeschichte ein - besonders unter dem bei ihm sog. formalen Aspekt im Willen zu Echtheit und Verantwortlichkeit; vgl. Kuhn, H. J.: Der Bildungswert der Geschichte, Langensalza 1930, S. 85

2) Spranger, Eduard: Lebensformen, a.a.O., S. 193

3) Vgl. ebenda, S. 194

4) Vgl. ebenda, S. 197 f.

schen Elements vor allem der Betriebs- und volkswirtschaftslehre (s.S. 92 ff.). Der ökonomischen Grundstruktur der kaufmännischen Unterrichtsfächer steht dieser Schüler jedoch ablehnend gegenüber.

Als weitere Form des ideell-irrational eingestellten Schülers bleibt der religiöse Schüler noch zu erwähnen, "dessen ganze Geistesstruktur dauernd auf die Erzeugung des höchsten, restlos befriedigenden Werterlebnisses gerichtet ist"¹⁾. Die sittliche Grundstruktur ist bei ihm am ausgeprägtesten anzutreffen. Das Fach Religion entfaltet in diesem Schüler die höchsten Bildungswerte. Diesem Fach und damit dem am tiefgehendsten befriedigenden Werterlebnis am nächsten kommen Fächer mit sozialen, psychologischen und pädagogischen Elementen, wie wir sie schon beim sozialen Schüler besonders mit Blick auf die kaufmännischen Unterrichtsfächer erwähnten.

Zielten diese ideell-irrational eingestellten Schüler als größte Sinnerfüllung ihres Lebensdaseins auf geistige irrationale Werte ab, so ist der materiell-rationale Schüler vorwiegend für das konkrete Leben und dessen Bewältigung aufgeschlossen. Es geht ihm nicht um eine ideelle, sondern um eine "praktische Bewältigung der Objektwelt"²⁾.

II. Der materiell-rationale eingestellte Schüler und die Bildungswerte

Den materiell-rationale eingestellten Schüler beherrschen in seinem Denken und Handeln Nützlichkeits- und rationale Zweckmäßigkeitsüberlegungen. Wir kennzeichnen ihn deshalb als ökonomischen Typ³⁾. Im Gegensatz zum theoretischen Schüler strebt er nach Nützlichkeit und nicht nach Erkenntnis und Wahrheit. Hinsichtlich des Nützlichkeitsstrebens ist der materiell-rationale eingestellte Schüler mit dem praktisch begabten Schüler identisch. Der materiell-rationale eingestellte Schüler braucht aber keine Gewandtheit im Umgang mit Konkret-Gegenständlichem zu besitzen. Den Machtmenschen - wie ihn Spranger als

1) Spranger, Eduard: Lebensformen, a.a.O., S. 239

2) Oelrich, Waldemar: a.a.O., S. 125

3) Vgl. Spranger, Eduard: Lebensformen, a.a.O., S. 145 ff.

weitere Lebensform des Menschen herausstellt - ordnen wir hier nicht ein, da das Machtstreben bei ihm als ursprünglicher Lebensdrang und nicht als rationale Zweckeinstellung auftritt¹⁾.

Der materiell-rationale Schüler steht im Streben nach Mitteln der Lebenserhaltung und im Kampf ums Dasein nach angenehmer Lebensgestaltung²⁾ den kaufmännischen Unterrichtsinhalten deshalb sehr aufgeschlossen gegenüber, weil sie ihm helfen, das wirtschaftliche Leben beherrschen zu lernen, um Nutzen daraus zu ziehen. Die im Rahmen unserer Untersuchung herausgestellten kaufmännischen Unterrichtsfächer stehen daher im Mittelpunkt seines Interesses. Dabei wird er aber für ethisch-charakterliche Bildungswerte sehr schwer zu gewinnen sein, denn sie bringen ihm in seinen zweckrationalen Überlegungen keinen "Gewinn". Die Erfüllung des Nützlichkeitsstrebens löst beim materiell-rationalen Schüler hohe Befriedigung aus. In seinem wertfühlen gibt es kein höheres werterlebnis. Daher steht er religiösen, sozialen und ästhetischen Werten ablehnend gegenüber.

Ein Hauptziel dieser differenzierten Betrachtung der Schülertypen sollte sein, die Bildungswerte der kaufmännischen Unterrichtsfächer zu verdeutlichen. Diese Betrachtung zeigte, daß kaufmännische Unterrichtsinhalte dem praktisch begabten und dem materiell-rational eingestellten Schüler umfangreiche bildende Werte bieten. Es ist also ungerechtfertigt, der Mathematik oder den Fremdsprachen ohne Differenzierung hinsichtlich der Schülerstruktur allgemein die höchsten Bildungswerte zuzuschreiben.

Das anschließende 5. Kapitel gibt uns durch eine kurze Abhandlung "idealer" Erziehertypen die Möglichkeit, Folgerungen auf Grund des Bildungswertes kaufmännischer Unterrichtsfächer hinsichtlich der Unterrichtspraxis zu ziehen.

1) Vgl. Spranger, Eduard: Lebensformen, a.a.O., S. 213. Den Machtmenschen lassen wir zudem außer Betracht, da diese Lebensform im Gegensatz zu allen anderen Lebensformen Sprangers in besonderem Maße typisch nur für das Erwachsenenalter gilt.

2) Vgl. ebenda, S. 148

5. Kapitel: Erziehertypen und Folgerungen aus der Untersuchung für die Unterrichtspraxis

A. Erziehertypen und die Bildungswerte

Mit dem Berücksichtigen von Erziehertypen in ihrem Beeinflussen bildender Werte schließen wir das didaktische Dreieck. Wie beim Schüler ermöglicht auch hier eine idealtypische Sicht, die Abhängigkeit des Bildungswertes kaufmännischer Unterrichtsinhalte vom Lehrer und Erzieher aufzuzeigen. Wir sehen dabei Lehren und Erziehen mit Hermann Röhrs in einem engen wechselseitigen Verhältnis. "Ein Lehren ohne erzieherische Absichten gibt es ebensowenig wie ein Erziehen ohne Lehren."¹⁾ Die von uns in Anlehnung an Eduard Sprangers Lebensformen herausgearbeiteten Typus-Gegensatzpaare des theoretischen und praktischen, des ideellen und materiellen sowie des autoritativen und sozialen Erziehers sollen die nie in diesen reinen Formen auftretenden Erziehertypen umschreiben.

1. Der theoretisch und praktisch eingestellte Erzieher

Der theoretisch eingestellte Erzieher baut den Unterricht streng systematisch und sachlich auf. Er steht in enger Beziehung zu den Inhalten der Wirtschaftswissenschaften. Sein methodisches Geschick im logischen Entwickeln, das der Struktur des theoretischen Schülers besonders adäquat ist, birgt aber die Gefahr eines starren Schematismus in sich, der dem Entstehen ethisch-charakterlicher Bildungswerte abträglich ist. Dieser Erzieher bildet jedoch die sachliche Einstellung des Schülers²⁾.

Der praktisch eingestellte Erzieher unterrichtet hingegen

- 1) Röhrs, Hermann: Stellung und Aufgabe des Lehrers in unserer Zeit. In: Erziehung in einer ökonomisch-technischen Welt. Festschrift für Friedrich Schlieper zum 70. Geburtstag, hg. von Johannes Baumgardt, Freiburg i. Brsg. o.J. (1967), S. 176
- 2) Vgl. Müller, Heinz A.: Ergebnisse der sozialpsychologischen Gruppenforschung in ihrer Bedeutung für die politische Erziehung. In: Politische Erziehung als psychologisches Problem. Schriftenreihe Politische Psychologie, hg. von Kurt Aurin u.a., Bd. 4, o.O. (Frankfurt/Main) o.J. (1966), S. 59

praxisbezogen und anschaulich. Er betont das für das Entstehen von bleibenden Bildungswerten bedeutsame Selbsttätigkeitsprinzip und kommt so dem praktisch begabten Schüler entgegen. Dieser Erzieher zeigt zu den auf das praktische Wirtschaftsleben bezogenen kaufmännischen Unterrichtsinhalten eine starke innere Beziehung und bringt sie dem Schüler mit großer Überzeugungskraft dar.

II. Der ideell und materiell eingestellte Erzieher

Der ideell eingestellte Erziehertyp ist vor allem - den theoretischen und sozialen Typ behandeln wir gesondert - durch eine ästhetische oder sittlich-religiöse Grundstruktur geprägt. Ästhetisch eingestellte Erzieher formen den Schüler durch ihre Ausdruckskraft bei der Darstellung der Unterrichtsinhalte. Der vorwiegend durch den theoretischen Erzieher betonten Leistungsatmosphäre steht beim ästhetischen Erzieher die musische Orientierung gegenüber, die besonders dem ästhetischen Schüler einen harmonischen Aufbau der Persönlichkeit ermöglicht. Ebenso wie beim religiösen Typ vermag der ästhetisch eingestellte Erzieher durch eine umfassende Werterfülltheit den Schüler in vielseitiger Weise zu ethisch-charakterlichen Werten anzuregen.

Dagegen ist der materiell eingestellte Erzieher auf ein eng mit Wissensanhäufung verbundenes Nützlichkeitsstreben aus. Dieser Typ erscheint uns als Erzieher - wenn er auch der Struktur des materiell-rational eingestellten Schülers adäquat unterrichtet - am ungeeignetsten, da er das unterrichtliche Ziel rationell ansteuert, ohne dabei ethisch-charakterliche Bildungswerte aufzuzeigen. Die eng begrenzte Aufgeschlossenheit dieses Erziehers für Werte bedeutet eine große Gefahr für den Schüler, zu einseitig und unempfindlich für umfassende Bildungswerte heranzuwachsen.

III. Der autoritativ und sozial eingestellte Erzieher

Der autoritativ und sozial eingestellte Erzieher berücksichtigt vorrangig das Verhältnis zu dem Schüler und nicht so sehr wie die vorgenannten Typen zu den Stoffinhalten. Der

autoritative Erzieher führt den Schüler zielbewußt an die Bildungswerte heran. Dieser Erziehertyp unterliegt aber leicht der Gefahr, in ein den Schüler gängelndes, autoritäres Unterrichtsverfahren abzugleiten, das keine Möglichkeiten zu eigener Denkarbeit und zu freien Wertentscheidungen bietet. Unlustbetontes Lernen und vor allem bei jungen Schülern auftretende Angstzustände sind die Folge, die die geistigen Funktionen lähmen und die bildenden Werte kaufmännischer Unterrichtsinhalte in Frage stellen. Ist dieser autoritative Unterrichtsstil für jüngere Schüler und im Anfangsunterricht teilweise noch angebracht, so fordern wir für reifere Schüler den Erziehungsstil des sozial oder menschlich eingestellten Erziehers, der großen Wert auf ein partner- und freundschaftliches Verhältnis legt und sich bemüht, Unterrichtssituationen zu schaffen, in der der Schüler selbständig und selbstverantwortlich denkt und handelt. Der Schüler kann dabei zu bleibenden Bildungswerten vordringen.

Der Lehrer an kaufmännischen Schulen läßt sich keinem dieser Idealtypen zuordnen. Er wird als "Mischtyp" der erwähnten reinen Formen innerhalb dieser gegensätzlichen Erziehertypen festzulegen sein. Er ist bei weitem nicht nur durch Merkmale des praktischen oder materiellen Erziehertyps allein zu bestimmen. Vorwiegend praktisch oder materiell ausgerichtete Erzieher treten auch in allgemeinen Schulen auf.

B. Folgerungen aus der Untersuchung für die Unterrichtspraxis

Wie wir im 2. Kapitel zeigen konnten, beeinflussen den Bildungsakt vielfältige schulische und außerschulische Bedingungen, die der Lehrer nicht nur kennen und berücksichtigen muß, sondern zumindest auch die Eltern und der Betrieb, um eine verständnisvolle Zusammenarbeit dieser Partner zu gewährleisten und sie für das Entfalten von Bildungswerten in der Schule zu nutzen. Im schulischen Raum ergeben sich, um die Bildungswerte optimal zu entfalten, Folgerungen hinsichtlich des Bildungsgehalts, des Schülers und des Erziehers.

I. Folgerungen im Hinblick auf den Bildungsgehalt

Wenn wir die Bildungsgehalte der einzelnen Fächer getrennt und an Hand eines Stoffplans untersuchten, darf dabei nicht übersehen werden, daß es in der Unterrichtspraxis nicht allein auf den den Fächern immanenten Bildungswert ankommt. Die Bildungswerte liegen vielmehr nach Joachim Peege "oft weniger didaktisch im Unterrichtsfach als in der Unterrichtsmethodik"¹⁾. Die differenzierte Betrachtung jedes kaufmännischen Unterrichtsfachs ist dadurch zu rechtfertigen, daß diese Fächer eine eigene Wertstruktur besitzen.

Zum Erreichen des Bildungsziels bedürfen aber die kaufmännischen Unterrichtsfächer, um ihre Bildungswerte voll erschließen zu können, der gegenseitigen Unterstützung und Ergänzung. Der bildende Wert der einzelnen Fächer entfaltet sich erst dann voll, wenn sie im Zusammenhang aller Fächer - auch der allgemeinen durch Aufzeigen von Querverbindungen - stehen²⁾, denn zum umfassenden Formen des Menschen können alle Bildungsgüter - die kaufmännischen wie die allgemeinen - ihren für die einzelnen Schülerstrukturen verschieden werthaltigen Beitrag leisten.

Es darf nicht der Fehler begangen werden, das Bildungsgut in seiner bildenden Wirkung im Unterricht zu hoch einzuschätzen. Die Schule hat es nach Felix Butze nur mit der "Werdestation"³⁾ im Bildungsvorgang zu tun. Wir erkannten daher vor allem im Rahmen des ethisch-charakterlichen Bildungsaspekts z.B. beim Unterrichtsfach Buchführung lediglich eine Anregung zu Wahrheitsliebe, Verantwortlichkeit und Ehrlichkeit als bildende Werte an. Viele Eigenschaften - auch die charakterlichen - und das volle Leistungsvermögen entfalten sich erst in ausgeprägtem Maße bei dem verantwortlich im Berufsleben stehenden Menschen. Dabei kommen den kaufmännischen Unterrichtsinhalten schon deshalb große Werte zu, weil sie den Schüler - durch die Schülerelbst-

1) Peege, Joachim: Die Fachschulreife als Problem kaufmännischer Berufserziehung, Neustadt (Aisch) 1967, S. 63

2) Vgl. Butze, Felix: Der Wert der Buchhaltung ..., a.a.O., S. 76

3) Ebenda, S. 77

tätigkeit im Unterricht angeregt - zu einer Selbstbildung anleiten. Die Bildung durch kaufmännische Unterrichtsinhalte will mithelfen, "den Menschen unserer Zeit durch Wissen um wirtschaftliche Dinge in seinen rechten Stand gegenüber Dingen dieser Welt hineinzustellen"¹⁾. Durch das Zuordnen der Bildungswerte zu einzelnen Schülerstrukturen konnten wir als Trugschluß herausstellen, daß der "Weg zu wahrer Bildung ... n u r über das h u m a n i s t i s c h e G y m n a s i u m geht, diese Behauptung dürfte heute doch als überholt anzusprechen sein, sie ist u n r i c h t i g u n d a n - m a ß e n d z u g l e i c h"²⁾.

II. Folgerungen im Hinblick auf den Schüler

Auf Grund der differenzierten Untersuchung des Schülers als Individuum und in der Schulklasse sowie in Anbetracht der differenzierten Schülertypen schließen wir, daß vor allem der Erzieher den Schüler in seiner Bildungsfähigkeit und -willigkeit kennen und verstehen muß, denn nur dann kann er ihm umfangreiche bildende Werte nahebringen. Um den Schüler in seiner Bildungsfähigkeit und Aufgeschlossenheit bildenden Werten gegenüber in der Schule in hohem Maße unterstützen zu können, fordern wir als Minimallösung das Auflockern der Lebensalterklassen durch das Kurs- und Helfersystem³⁾. Neben einen nach Lebensalter gegliederten Kernunterricht tritt ein hinsichtlich Interesse und Begabung differenzierter Kursunterricht in Form von Arbeitsgemeinschaften, in denen die älteren Schüler den Jüngeren als Betreuer zur Seite stehen⁴⁾. Durch diesen Kursunterricht ist es möglich, das Wissen des kaufmännischen Kernunterrichts zu erweitern und zu vertiefen, die Verbindung zu allgemeinen Fächern aufzuzeigen sowie das musische Element stärker zu betonen. Gerade der begabtere Schüler, der im Kursunterricht mit älteren Schülern über ihn interessierende Fragen diskutieren kann, bleibt zwangsläufig aber immer an das nivellierende Niveau

1) Berke, Rolf: Über die Bewertung wirtschaftlicher Bildungsgüter. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 56. Jg., Heft 4/1960, S. 293

2) Schneider, Paul: a.a.O., S. 13

3) Vgl. auch Ruppert, J. F.: Sozialpsychologie der Schule und der Schulklasse, a.a.O., S. 409

4) Vgl. ebenda

des nach Lebensalter gegliederten Kernunterrichts gebunden. Der schwächer begabte Schüler wird den Kursunterricht vielfach als willkommene Abwechslung und "Erholung" vom Leistungsklima im Kernunterricht betrachten. Diese Minimallösung weist daher Nachteile hinsichtlich ihrer Bildungswirkung auf, die den schwächer und hochbegabten Schüler die optimalen Bildungsmöglichkeiten nicht bis ins letzte ausschöpfen lassen.

Will der Lehrer im Unterricht die Begabung des Schülers voll nutzen und ihm die Kulturwelt über seine spezifische Einstellung zugänglich machen, sollte als Maximallösung von den Lebensalterklassen abgegangen und in "Leistungsklassen" unterrichtet werden, die die Verschiedenartigkeit der Schüler berücksichtigen. Ein theoretischer Schüler könnte dann z.B. im kaufmännischen Unterricht in den abstrakten volkswirtschaftlichen und rechtlichen Unterrichtsinhalten zu einem höheren Bildungsniveau vordringen als in den ihn weniger interessierenden anschaulich-konkreten betriebswirtschaftlichen, buchhalterischen und warenkundlichen Stoffbereichen. Diese Maximallösung setzt jedoch eine große Durchlässigkeit der einzelnen Leistungsklassen voraus und wirft Probleme der differenzierten Leistungsfeststellung und Versetzung auf. Zudem ist diese Lösung bei den ebenso die Branchengliederung beachtenden kaufmännischen Berufsschulen nur an sehr großen Schulen durchführbar.

Eine Synthese, die zwischen Minimal- und Maximallösung steht, bei richtiger Gestaltung der optimalen Lösung aber sehr nahekommt, stellt die in Amerika schon weiterentwickelte Organisationsform des "beweglichen Unterrichts" - auch "Team-Teaching" genannt - dar. Diese Unterrichtsform lockert das Jahrgangsklassensystem nicht nur durch Kursveranstaltungen auf, sondern sie bereichert den Klassenunterricht durch die Sozialformen des Verbandsunterrichts, des Gruppenunterrichts bis hin zum Selbststudium. Die Schülerindividualität wird dabei vom gleichzeitigen Unterrichten eines mehrere Klassen umfassenden Schülerverbandes ausgehend über den Gruppenunterricht bis hin zur individuellen, persönlichen Beratung der Schüler beim Selbststudium in großem

Maße berücksichtigt¹⁾. Dient der Verbandsunterricht bei Schülergruppen von 50 bis 100 Jugendlichen dem vorwiegend monologischen Erarbeiten der Grundlagen, wobei auch der programmierte Unterricht zum Einsatz kommen kann, so geht der Gruppenunterricht, dessen Schülerzahl 25 Jugendliche nicht übersteigen sollte²⁾, auf die Begabungsstruktur und Interessenrichtung weitgehend ein. Als höchstes Ziel des Verbands- und Gruppenunterrichts hat aber immer das Hinführen zum Selbststudium zu gelten, bei dem der Schüler durch Selbsttätigkeit und durch Gespräche mit Schülern oder Lehrern umfangreiche Bildungswerte zu erschließen imstande ist³⁾. Dieser gestufte Unterricht ist nur in Tagesform durchführbar. Auf besondere organisatorische Voraussetzungen dieses Unterrichts (Fach- und Arbeitsräume, Bibliotheken, technische Hilfsmittel wie Film, Fernsehen, Tonband usw.) gehen wir im Rahmen unserer Themenstellung nicht ein.

Dieser Gedanke des beweglichen Unterrichts kommt im Raum der kaufmännischen Berufsschulen der Forderung der Stufenausbildung entgegen. Auf den allgemein-kaufmännischen Inhalten des Verbandsunterrichts könnte der Gruppenunterricht je nach Begabung des Schülers in Form eines büro-technisch ausgerichteten, verwaltungs- und verkaufsbetonten Unterrichts aufbauen⁴⁾.

III. Folgerungen im Hinblick auf den Erzieher

Die Organisationsform des beweglichen Unterrichts stellt

- 1) Vgl. Loch, Werner: Nachwort zum Modell eines neuen Gymnasiums. In: Modell eines neuen Gymnasiums, hg. von Harald Straube, Freiburg i. Brsg. o.J. (1966), S. 63 f.
- 2) Günther Dohmen fordert diese Klassenstärke ebenfalls in seinen Reformgedanken; vgl. Dohmen, Günther: Ist unsere Schule reformbedürftig? In: Probleme einer Schulreform, Stuttgart o.J. (1959), S. 19
- 3) Vgl. Straube, Harald: Der Bewegliche Unterricht als Organisationsmodell. In: Modell eines neuen Gymnasiums, a.a.O., S. 29 ff.
- 4) Diese Einteilung schlug Georg Blaß für die 2. Ausbildungsstufe vor; vgl. Blaß, Georg: Möglichkeiten einer Stufenausbildung des kaufmännischen Nachwuchses (III. Mitbericht-erstatte zu diesem Thema). In: Stufenausbildung des kaufmännischen Nachwuchses. Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen, Bd. 105, Braunschweig 1966, S. 43

vor allem in fachlicher Sicht besondere Anforderungen an den Lehrer und Erzieher. Der Erzieher wird durch den beweglichen Unterricht von der Gefahr der "beruflichen Vereinsamung befreit"¹⁾ durch gemeinsame Planung und Durchführung des Unterrichts. Eine Gruppe von Erziehern übernimmt die Bildung des Jugendlichen, wobei jeder Erzieher typ nur die Stoffgebiete unterrichtet, die seiner Struktur entsprechen und die er am besten beherrscht²⁾. Der Erzieher erarbeitet sich ein "Repertoire erprobter, gekannter Unterrichtseinheiten", um zu einer "die unterrichtlichen Leistungen steigernden Arbeitsteilung mit den Kollegen zu gelangen"³⁾. Von der fachlichen Seite her schafft diese Unterrichtsform die Voraussetzungen, daß der Erzieher auch in den Fachklassen der kaufmännischen Berufsschule über der Sache steht und sich den ständig steigenden Anforderungen des Wirtschaftslebens gewachsen zeigt. Diese speziellere fachliche Ausrichtung erleichtert es dem Erzieher, in einen engen Kontakt zur Wissenschaft und zu den Betrieben zu treten sowie nicht zuletzt mit den Erziehern des beruflichen Schulwesens einen regen Gedankenaustausch aufzunehmen. Durch die zunehmende Berücksichtigung des Wirtschaftslebens im Bereich allgemeiner Schulen ist auch eine Zusammenarbeit mit Erziehern allgemeiner Schulen notwendig. Der Erzieher hat sich der "Forderung beständiger persönlicher Weiterbildung" zu stellen und "den Dingen und Menschen gegenüber"⁴⁾ offenzubleiben.

Der Gefahr der Versachlichung der menschlichen Beziehungen im Verbandsunterricht und des "Nur-Fachmanns" als Erzieher begegnet der Gruppenunterricht und die individuelle Beratung des Schülers. Der bewegliche Unterricht darf nicht nur den Fachmann im Erzieher sehen, sondern auch den Pädagogen

1) Loch, Werner: a.a.O., S. 63

2) Vgl. Müller, G.: Beweglicher Unterricht (Team Teaching). In: Der Merkur-Bote, 14 Jg., Heft 7/1966, S. 323

3) Loch, Werner: a.a.O., S. 63 (beide Zitate)

4) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Gutachten zur Ausbildung von Lehrern. In: Folge 10 der Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1965, S. 58 (beide Zitate)

und Psychologen, um im Schüler eine umfassende Werterfülltheit zu wecken, denn letztlich hängt der bildende Wert kaufmännischer Unterrichtsfächer vom Lehrer ab. Der Erzieher hat im Unterricht Pädagoge und Psychologe soviel wie möglich und Fachmann soviel wie nötig zu sein.

Aus diesen unterrichtspraktischen Folgerungen ergeben sich Ansatzpunkte für weiterführende Betrachtungen:

Die Gedanken zum beweglichen Unterricht an kaufmännischen Berufsschulen und Berufsfachschulen könnten in umfassender Weise auf die kaufmännischen Schulen bezogen erweitert werden unter Berücksichtigung des optimalen Entfaltens der Bildungswerte. Dabei ist auch auf Möglichkeiten einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Schule, Wirtschaft und Wissenschaft zu achten.

Im Hinblick auf die kaufmännische Berufsschule ergibt sich die Aufgabe, die Stufenausbildung im Modell eines beweglichen Unterrichts zu berücksichtigen, wobei der Schüler im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen sollte.

Die Untersuchungen über den Bildungswert kaufmännischer Unterrichtsfächer könnten auch auf die kaufmännischen Unterrichtsfächer im weiteren Sinne als Teilbereich der wirtschaftskundlichen Fächer und auf die nichtkaufmännischen Unterrichtsfächer mit wirtschaftlichem bzw. kaufmännischem Bezug (Wirtschaftsgeographie, Wirtschaftsgeschichte) ausgedehnt werden und so zum weiteren Verdeutlichen der Bildungswerte kaufmännischer Unterrichtsfächer im engeren Sinne beitragen.

Literaturverzeichnis

- Abermeth, K. Das spezifisch Kaufmännische. In: Wirtschaft und Erziehung, 3. Jg., Heft 5/1951, S. 216 - 220 und Heft 6/1951, S. 268 - 271
- Abraham, Karl Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb, 2. Aufl., Freiburg i.Brsg. 1957
- Die Bedeutung der begrifflichen Klarheit für die wirtschaftspädagogische Forschung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 53. Jg., Heft 3/1957, S. 169 - 175
- Wirtschaftspädagogik. Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung, 2. Aufl., Heidelberg 1966
- Adolphs, Lotte Die Deutsche Wirtschaftsoberschule, Eberswalde-Berlin-Leipzig 1942
- Antony, Ernst Arbeitserziehung in der Berufsschule. Schüler selbsttätigkeit als Mittel zum Werden der Persönlichkeit, 3. Aufl., Darmstadt 1962
- Arbeitsgemeinschaft der bayerischen Industrie- und Handelskammern Prüfungsthemen des Aufsatzes für Einzelhandelslehrlinge im Jahre 1963 (unveröffentlicht)
- Arens, Eberhard und Straube, Waldemar Kaufmännische Buchführung, Teil 1, 92. Aufl., Darmstadt 1966 mit Arbeitsheft
- Ausbildungsordnung für das Handelslehramt des höheren Dienstes im Lande Niedersachsen. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, hg. vom Niedersächsischen Kultusministerium, Nr. 9 vom 15.9.1961, S. 216 - 221
- Baumker, Clemens Anschauung und Denken, Paderborn 1913
- Bast, Georg Maschinenschreiben und Kurzschrift. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, hg. von Walther Löbner u.a., Darmstadt 1963, S. 380 - 387
- Baumgardt, Johannes Die kaufmännische Grundbildung, Freiburg i.Brsg. 1959
- Beckert, Erich Der Bildungswert von Kurzschrift und Maschinenschreiben. In: Deutsche Handelsschul-Warte, 9. Jg., Heft 1/1929, S. 1 - 5

- Berke, Rolf Die Wirtschaftsoberschulen der Bundesrepublik Deutschland. Ein Beitrag zur Diskussion über die Berechtigung und Bedeutung dieses Schultyps innerhalb des deutschen Bildungswesens, Stuttgart 1957
- Über die Bewertung wirtschaftlicher Bildungsgüter. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 56. Jg., Heft 4/1960, S. 290 - 294
- Wirtschaftsoberschule und Wirtschaftsgymnasium. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, hg. von Walther Löbner u.a., Darmstadt 1963, S. 185 - 194
- Bildungspläne für die berufsbildenden Schulen im Lande Hessen, Gruppe Berufsschulen, Kaufmännische Berufe, Heft IX/1: Einführung in die Bildungspläne. Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung, 13. Jg. vom April 1960
- Bildungspläne für die kaufmännischen Berufsschulen im Regierungsbezirk Arnsberg (Westf.): Berufsgruppe "Lehrberuf Industriekaufmann" vom 1.4.1959 (unveröffentlicht)
- Birkemeier, Wilhelm Über den Bildungswert der Mathematik. Ein Beitrag zur philosophischen Pädagogik, Leipzig-Berlin 1923
- Blättner, Fritz Menschenbildung und Beruf. Grundlinien einer Berufsschuldidaktik, Hamburg 1947
- Blaß, Georg Möglichkeiten einer Stufenausbildung des kaufmännischen Nachwuchses (III. Mitberichterstatte zu diesem Thema). In: Stufenausbildung des kaufmännischen Nachwuchses. Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen, Bd. 105, Braunschweig 1966, S. 39 - 46
- Böhler, Eugen Nationalökonomie. Grundlagen und Grund Lehren, 4. Aufl., Zürich o.J. (1960)
- Bokelmann, Hans Die ökonomisch-sozialethische Bildung. Problem und Entwurf einer didaktischen Theorie für die gymnasiale Oberstufe, Heidelberg 1964
- Bouffier, Willy Wert. In: Handwörterbuch der Betriebswirtschaft, hg. von Hans Seischab und Karl Schwantag, Bd. IV, 3. Aufl., Stuttgart o.J. (1962), Sp. 6313 - 6316

- Brandt, Gustav A. Psychologie für soziale Berufe, Einführung in die Psychologie für die Ausbildung und Praxis, 3. Aufl., Berlin-Spandau-Neuwied (Rhein) 1963
- Bunk, Gerhard P. Didaktik und Methodik des kaufmännisch-wirtschaftlichen Unterrichts in der neuen Fachliteratur. In: Wirtschaft und Erziehung, 19. Jg., Heft 1/1967, S. 8 - 16
- Busemann, Adolf Krisenjahre im Ablauf der menschlichen Jugend, 2. Aufl., Ratingen o.J. (1959)
- Butze, Artur Volkswirtschaftslehre als schulisches Bildungsgut mit besonderer Berücksichtigung der wirtschaftsberuflichen Bildung, Diss. Leipzig 1939
- Butze, Felix Der Wert der Buchhaltung als Bildungsgut der wirtschaftsberuflichen Schulung, Diss. Leipzig 1936
- Vom Bildungswert der Buchhaltung. In: Deutsche Handelsschul-Warte, 10. Jg., Heft 11+12/1930, S. 184 - 186
- Claußen Hat das Rechnen, insbesondere das kaufmännische, bei richtig gehandhabter Methode den gleichen Unterrichtswert wie die Mathematik, und sind infolgedessen die höheren Handelslehranstalten berechtigt, eine Beschränkung der reinen Mathematik zu Gunsten des Rechnens zu fordern? In: Zeitschrift für das gesamte kaufmännische Unterrichtswesen, 6. Jg., Heft 7/1903, S. 178 - 183
- Comenius, Jan Amos Große Didaktik, hg. von A. Flitner, Düsseldorf-München 1954
- Copei, Friedrich Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, 2. Aufl., hg. von Hans Sprenger, Heidelberg 1950
- Corliett, Hans Die Fallmethode und ihre Verwendung im betriebswirtschaftlichen Unterricht. In: Der Merkur-Bote, 12. Jg., Heft 4/1964, S. 206 - 210
- Le Coutre, Walter Einrichtung und Umstellung der Buchhaltung nach dem Kontenrahmen. Ein Wegweiser für die Praxis, 3. Aufl., Heidelberg 1948
- Dankmer, Hugo Schriftverkehr. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, hg. von Walther Löbner u.a., Darmstadt 1963, S. 295 - 299

- Dauenhauer, Erich Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, Rinteln-München o.J. (1966)
- Der Kaufvertrag und seine Störungen, Rinteln-München 1967
- Deutsch als Unterrichtsprinzip in der kaufmännischen Berufsschule. In: Wirtschaft und Erziehung, 14 Jg., Heft 3/1962, S. 112 - 121
- Einführung in die Buchführung 1. Führen von Konten, Braunschweig o.J.
- Einführung in die Buchführung 2. Bilanz, Abschluß, Inventar, Braunschweig o.J.
- Methodik und Bildungswert des schriftlich freien Buchens. In: Der Merkur-Bote, 10. Jg., Heft 12/1962, S. 642 - 645
- Decker, Franz Die "Entdeckung des Menschen" in der Betriebswirtschaftslehre. In: Wirtschaft und Erziehung, 19. Jg., Heft 1/1967, S. 2 - 7 und Heft 2/1967, S. 56 - 64
- Derbolav, Josef Das "Exemplarische" im Bildungsraum des Gymnasiums: Versuch einer pädagogischen Ortsbestimmung des exemplarischen Lernens, Düsseldorf 1957
- Wesen und Formen der Gymnasialbildung, Bonn 1957
- Der Große Brockhaus 16. Aufl., Bd. 4, Wiesbaden 1954
- Deuschle, Friedrich, Meffle, Günter und Gönner, Kurt Rechnen für Wirtschaftsschulen, Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1966
- Deutsche Shell - Jugendwerk - (Hg.) Jugend, Bildung und Freizeit. Dritte Untersuchung zur Situation der Deutschen Jugend im Bundesgebiet, o.O. o.J. (1966)
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, Folge 3 der Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart o.J. (1961)
- Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Folge 4 der Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1960

- Deutscher Ausschuß
für das Erziehungs-
und Bildungswesen Gutachten zur Ausbildung von Lehrern.
In: Folge 10 der Empfehlungen und Gut-
achten des Deutschen Ausschusses für
das Erziehungs- und Bildungswesen,
Stuttgart 1965, S. 7 - 74
- Deutscher Verband
für das kaufmännische
Unterrichtswesen Errichtung von Handelsschulen. Berichte,
erstattet in der Ausschuß-Sitzung des
Deutschen Verbandes für das kaufmänni-
sche Unterrichtswesen, Weimar, den
22. und 23. Mai 1900, Veröffentlichun-
gen, Bd. 16, Braunschweig 1900
- Verzeichnis der in Deutschland beste-
henden kaufmännischen Unterrichts-
anstalten. Zusammenestellt im Auftrage
des Deutschen Verbandes für das kauf-
männische Unterrichtswesen von L.
Tronnier, Veröffentlichungen, Bd. 36,
Leipzig 1907
- Döring, Woldemar
Oskar Psychologie des Bildungsgutes,
Leipzig 1933
- Doerr, Alexander Betriebswirtschaftslehre, Betriebs-
wirtschaftsschulung oder Betriebswirt-
schaftskunde? In: Deutsche Handels-
schul-Warte, 12. Jg., Heft 23/1932,
S. 361
- Dörschel, Alfons Einführung in die Wirtschaftspädagogik,
2. Aufl., Berlin-Frankfurt (Main) 1965
- Dohmen, Günther Ist unsere Schule reformbedürftig? In:
Probleme einer Schulreform. Eine Vor-
tragsreihe, Stuttgart o.J. (1959),
S. 7 - 24
- Dolch, Josef Grundbegriffe der pädagogischen Fach-
sprache, 5. Aufl., München o.J. (1965)
- Dorsch, Friedrich Psychologisches Wörterbuch, 6. Aufl.,
Hamburg-Bern o.J. (1959)
- Dürr, Otto Probleme der Gesinnungs- und Gewissens-
bildung. In: Pädagogische Psychologie
für Höhere Schulen, hg. von Kurt
Strunz, 3. Aufl., München-Basel 1964,
S. 489 - 515
- Ebbinghaus, Hermann Abriss der Psychologie, 5. Aufl.,
Leipzig 1914
- Eggersdorfer,
Franz Xaver Jugendbildung. Allgemeine Theorie des
Schulunterrichts, 6. Aufl., München
1956

- Engelmayer, Otto Schulische Lern- und Leistungsschwierigkeiten und ihre Behandlung. In: Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen, hg. von Kurt Strunz, 3. Aufl., München-Basel 1964, S. 293 - 314
- Erbach, Karl Berufsbild und Lehrplan in der kaufmännischen Berufserziehung, Darmstadt 1959
- Feld, Friedrich Begründung und Bildungsziel der Wirtschaftsoberschule. In: Feld-Ziegler-Oberbach: Die Wirtschaftsoberschule. Schriften für kaufmännisches Bildungswesen, hg. von Adolf Ziegler und Friedrich Feld, Heft 1, Leipzig 1925, S. 3 - 10
- Grundfragen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Versuch einer Systematik der berufspädagogischen Theorie, Langensalza 1928
- Feld-Ziegler-Oberbach Die Wirtschaftsoberschule. Schriften für kaufmännisches Bildungswesen, hg. von Adolf Ziegler und Friedrich Feld, Heft 1, Leipzig 1925
- Feller-Odermann Kaufmännisches Rechnen, neubearb. von Ernst Herrmann, Teil 1, 33. Aufl., Wolfenbüttel 1966, Teil 2, 31. Aufl., Wolfenbüttel 1966
- Findeisen-Großmann Grundriß der Betriebswirtschaft, 43. Aufl. von Walther Löbner, Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1966
- Fischer, Aloys Arbeits- und Erlebnispädagogik (1926). In: Aloys Fischer: Leben und Werk, hg. von Karl Kreitmair, Bd. 2: Arbeiten zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Berufserziehung, München o.J. (1950), S. 245 - 286
- Der pädagogische Genius. In: Aloys Fischer: Leben und Werk, hg. von Karl Kreitmair, Bd. 1, München o.J. (1950) (Selbstbericht über einen Vortrag vom 5. März 1927), S. 281 - 286
- Fischlein, Wolfgang Film und Bild im wirtschaftsbezogenen Unterricht. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 60. Jg., Heft 5/1964, S. 359 - 370
- Flitner, Wilhelm Allgemeine Pädagogik, 5. Aufl., Stuttgart o.J.

- Flitner, Wilhelm Hochschulreife und Gymnasium. Vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe, Heidelberg 1959
- Theorie des pädagogischen Weges, 4. Aufl., Weinheim a.d.B.-Berlin 1958
- Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode, Weinheim a.d.B. o.J. (1951)
- Freyer, Hans Die Bewertung der Wirtschaft im philosophischen Denken des 19. Jahrhunderts, Leipzig 1921
- Frisch, Heinz und Surkau, Lothar Volkswirtschaft in unserer Zeit. Volkswirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik, 2. Aufl., Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1967
- Fritsch, Alfred u.a. Kaufmännische Betriebslehre, 2. Aufl., Wuppertal-Barmen o.J. (1957)
- Froese, Leonhard Der Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 8. Jg., Heft 2/1962, S. 121 - 142
- Gärtner, Friedrich Methodik des Rechenunterrichts, Nürnberg 1949
- Geiger, Johann Philipp Wert, Wertlehre. In: Lexikon der Pädagogik, hg. von Heinrich Kleinert u.a., Bd. II, Bern o.J. (1951), S. 892 - 896
- Giese, Fritz Bildungsideale im Maschinenzeitalter, Halle a.d.S. 1931
- Göttler, Joseph System der Pädagogik, 11. Aufl., neu bearb. von Johann B. Westermayr, München 1961
- Grosse, Hugo Historische Rechenbücher des 16. und 17. Jahrhunderts und die Entwicklung ihrer Grundgedanken bis zur Neuzeit, Wiesbaden 1965 (Neudruck der Ausgabe von 1901)
- Hahn-Lenz-Tunnißen Einführung in die kaufmännische Buchführung, Teil 1, 36. Aufl., Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1967
- Hammelsbeck, Oskar Evangelische Lehre von der Erziehung, München 1950
- Hartmann, B. Die Weiterentwicklung der Betriebswirtschaftslehre. In: Der Merkur-Bote, 14. Jg., Heft 8+9/1966, S. 370 - 379

- | | |
|---|---|
| Hartmann, Nicolai | Ethik, 2. Aufl., Berlin-Leipzig 1935 |
| Heckelmann, Ph. J. Aug. | Leitfaden zum gründlichen und praktischen Unterricht im kaufmännischen Rechnen an Handels-, Gewerb-, Real- und höheren Bürgerschulen, I. Cursus, Darmstadt 1861 |
| Hehlmann, Wilhelm | Wörterbuch der Pädagogik, 5. Aufl., Stuttgart o.J. (1957) |
| Herrmann, Ernst | Die Mischungsrechnung programmiert, Wolfenbüttel o.J. |
| Holler, Hans | Der Buchführungsunterricht an kaufmännischen Berufsschulen. Ein Beitrag zu seiner Begründung, Planung und Gestaltung, Diss. Mannheim 1964 |
| Honegger, Robert | Der Bildungswert der manuellen Betätigung, Diss. Zürich 1928 |
| Illetschko, Leopold L. | Der Bildungswert des Wirtschaftsunterrichts, Diss. Wien 1939 |
| Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht | Filme, Bildreihen, Tonträger - Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung, München 1962 |
| Jaensch, Erich Rudolf | Die Eidetik und die typologische Forschungsmethode, Leipzig 1925 |
| Jansen, Oskar | Warum Höhere Wirtschaftsfachschule? In: Wirtschaft und Erziehung, 1. Jg., Heft 3/1949, S. 51 - 53 |
| Jaspers, Karl | Plato - Augustin - Kant, Stuttgart-Hamburg 1957 |
| Jeuschede, Gerhard | Die Eignung kaufmännischer Lehrbetriebe zur Berufsausbildung. Beitrag zu einer Theorie der Berufserziehung, Diss. Nürnberg 1966 |
| Jovanovits, J. | Die Bedeutung der Warenkunde für die Praxis und ihre Stellung im Unterrichte an kaufmännischen Schulen. In: Internationale Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, Heft 17/1934, S. 1347 - 1362 |
| Kant, Immanuel | Kritik der reinen Vernunft, hg. von K. Vorländer, Halle a.d.S. 1899 |
| Keilhacker, Martin | Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler. In: Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen, hg. von Kurt Strunz, 3. Aufl., München-Basel 1964, S. 378 - 392 |

- Kerschensteiner, Georg Begriff der Arbeitsschule, 13. Aufl., hg. von J. Dolch, München-Düsseldorf-Stuttgart 1959
- Berufserziehung im Jugendalter. In: Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, hg. von Alfred Kühne, Leipzig o.J. (1922), S. 76 - 90
- Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, 8. Aufl., München-Düsseldorf 1953
- Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, 2. Aufl., Leipzig-Berlin 1927
- Theorie der Bildung, Leipzig-Berlin 1926
- Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes. Neue Untersuchungen einer alten Frage, Leipzig-Berlin 1914
- Kessler, Walter Buchführung. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, hg. von Walther Löbner u.a., Darmstadt 1963, S. 300 - 305
- Kiehn, Ludwig Die Bildungsgehalte des Wirtschaftlichen. In: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1965, hg. von Karl Abraham u.a., Heidelberg 1965, S. 75 - 112
- Wirtschaft als Bildungsmacht. In: Kiehn-Möllenberg-Schrewe: Wirtschaft und Schule. Veröffentlichungen der Volkswirtschaftlichen Gesellschaft e.V., Bd. 3, Darmstadt o.J. (1954), S. 10 - 36
- Klafki, Wolfgang Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim a.d.B.-Berlin o.J. (1959)
- Klencz, Paul und Bernatzky, Herbert Allgemeine Warenkunde, 19. Aufl., Darmstadt 1966
- Köhler, H. Warenkunde - in der Schule und im Betrieb. In: Wirtschaft und Erziehung, 10. Jg., Heft 2/1958, S. 66 - 70

- Köstel, Alois Das wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Gymnasium (Wirtschaftsgymnasium). Ein Beitrag zu seiner erziehungstheoretischen Begründung, Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1959
- Kosiol, Erich Wirtschaftsrechnen und Finanzmathematik. In: Handbuch der Wirtschaftswissenschaften, hg. von Karl Hax und Theodor Wessels, Bd. I: Betriebswirtschaft, Köln-Opladen o.J. (1958), S. 761 - 878
- Kroh, O. Subjektive Anschauungsbilder bei Jugendlichen, Göttingen 1922
- Kruse-Heun Betriebswirtschaftslehre. Hauptausgabe 46. Aufl., Neubearb. von Josef Jäger und Heinrich Heun, Darmstadt 1966
- Kuhn, H. J. Der Bildungswert der Geschichte, Langensalza 1930
- Kuhnle, Helmut Kaufmännischer Unterricht und visuelle Anschauungsmittel. In: Der Merkur-Bote, 14. Jg., Heft 4/1966, S. 168 - 177
- Lampe, Hans Die außerökonomischen Faktoren in unserem wirtschaftlichen Bildungsgut. In: Wirtschaft und Erziehung, 17. Jg., Heft 4/1965, S. 145 - 150
- Die isolierende Abstraktion im wirtschaftlichen Unterricht. In: Wirtschaft und Erziehung, 15. Jg., Heft 4/1963, S. 145 - 150
- Die Mikroökonomie im volkswirtschaftlichen Unterricht. In: Wirtschaft und Erziehung, 11. Jg., Heft 9/1959, S. 408 - 412
- Volkswirtschaftslehre. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, hg. von Walther Löbner u.a., Darmstadt 1963, S. 333 - 338
- Landesvereinigung der
industriellen Arbeit-
geberverbände Nord-
rhein-Westfalens e.V. Arbeitskreise Schule/Wirtschaft in Nordrhein-Westfalen, Heft 1, o.O. o.J.

Lochner, Hans

Methodik des kaufmännisch-wirtschaftlichen Unterrichts, Rinteln-München 1964

Löbner, Walther

Abriß der Geschichte des kaufmännischen Schulwesens in Deutschland. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, hg. von Walther Löbner u.a., Darmstadt 1963, S. 11 - 25

Betriebswirt (HWF). Blätter zur Berufskunde, Bd. 2, hg. von der Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung, 3. Aufl., Bielefeld 1966

Das Wesen der Problemmethode und ihre Anwendung im volkswirtschaftlichen Unterricht. In: Zeitschrift für Handelsschulpädagogik, 4. Jg., Heft 9+10/1932, S. 193 - 212

Die Schüler der kaufmännischen Schulen. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, hg. von Walther Löbner u.a., Darmstadt 1963, S. 61 - 66

Die wirtschaftliche Bildungsidee. In: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, hg. von Hermann Röhrs, Frankfurt (Main) 1963, S. 249 - 257

Formen und Inhalte der Wirtschaftserziehung an Wirtschaftsschulen. In: Grundfragen der Erziehung für Beruf und Wirtschaft, hg. von Friedrich Feld, Stuttgart-Berlin 1939, S. 151 - 178

Von der Bildungskraft der wirtschaftlichen Kulturgüter. In: Festschrift zur Einweihung des neuen Schulgebäudes der Kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen der Stadt Fulda am 28. Juni 1961, o.O. o.J., S. 49 - 51

Wirtschaft und Erziehung, Langensalza-Berlin-Leipzig 1935

Wirtschaftspaxis-Wirtschaftsschulung-Wirtschaftserziehung. In: Internationale Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, Heft 22/1937, S. 1750 - 1757

- Lövenich, Paul Bildungswert und Methode des fremdsprachlichen Unterrichts. In: Sprachstudium gehört zur Kaufmannsbildung, hg. vom Deutschen Verband für das kaufmännische Bildungswesen, Braunschweig 1963, S. 6 - 14
- Loy, Albrecht Allgemeine Warenkunde für Wirtschaftsschulen, 4. Aufl., Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Bonn-Zürich o.J. (1966)
- Lübbemeyer, Heinrich Ziel und Weg des volkswirtschaftlichen Unterrichts. In: Wirtschaft und Erziehung, 8. Jg., Heft 1/1956, S. 6 - 13
- Lübben, Eduard Bildungswerte der doppelten Buchführung und des kaufmännischen Rechnens. In: Zeitschrift für Handelsschulpädagogik, 3. Jg., Heft 5+6/1931, S. 174 - 179
- Lütge, Friedrich Ausgangstatsachen der Volkswirtschaftslehre. In: Handbuch der Wirtschaftswissenschaften, hg. von Karl Hax und Theodor Wessels, Bd. II: Volkswirtschaft, Köln-Opladen o.J. (1959), S. 903 - 935
- Lukasczyk, Kurt Sozialwissenschaftliche Einführung und Grundbegriffe. In: Gruppenarbeit und Produktivität. Bericht über die Studienreise in USA. Schriftenreihe des Rationalisierungs-Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft, RKW-Auslandsdienst, Heft 72, München 1958, S. 24 - 33
- Magdeburg, Ernst Das Exemplarische in der Berufserziehung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 50. Jg., Heft 2/1954, S. 81 - 86
- Maurus, Otto Buchführungsunterricht als erziehender Unterricht. In: Deutsche Handelsschulwerte, 9. Jg., Heft 3/1929, S. 25 - 28 und 10. Jg., Heft 15+16/1930, S. 245 - 247
- Michaely, Josef Kaufmännisches Rechnen und Wirtschaftsmathematik. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, hg. von Walther Löbner u.a., Darmstadt 1963, S. 306 - 313
- Monsheimer, Otto Drei Generationen Berufsschularbeit, Weinheim a.d.B. o.J.

- Monsheimer, Otto und Türpitz, Hans Rechenbegabung, Rechenleistung, Rechenfehler. Studien zur Berufspädagogik, hg. von Otto Monsheimer, Heft 1, Weinheim a.d.B. 1960
- Müller, G. Beweglicher Unterricht (Team Teaching). Ein Versuch an der Städt. Handels- und Wirtschaftsaufbauschule Nürnberg. In: Der Merkur-Bote, 14. Jg., Heft 7/1966, S. 321 - 325
- Müller, Heinz A. Ergebnisse der sozialpsychologischen Gruppenforschung in ihrer Bedeutung für die politische Erziehung. In: Politische Erziehung als psychologisches Problem. Schriftenreihe Politische Psychologie, hg. von Kurt Aulin u.a., Bd. 4, o.O. (Frankfurt/Main) o.J. (1966), S. 45 - 64
- Müller, Jochen Lohnbuchhaltungen. Eine Lehrskizze aus der Buchführung. In: Der Merkur-Bote, 12. Jg., Heft 1/1964, S. 30 - 37
- Münstermann, Hans: Buchhaltung und Bilanz. In: Handbuch der Wirtschaftswissenschaften, hg. von Karl Hax und Theodor Wessels, Bd. I: Betriebswirtschaft, Köln-Opladen o.J. (1958), S. 543 - 625
- Nicklisch, Heinrich Die Betriebswirtschaft, 7. Aufl., Stuttgart 1932
- Niemeyer, August Hermann Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, 2. Theil, 8. Ausgabe, Halle a.d.S. 1825 (1. und 2. Aufl. seit 1796)
- Oberbach, Johannes Der Bildungswert der kaufmännischen Unterrichtsfächer (Vortrag, gehalten auf der 6. Haupt-Versammlung des Vereins Deutscher Handelslehrer mit Hochschulbildung zu Leipzig am 29. März 1913), Leipzig 1913
- Oelrich, Waldemar Geisteswissenschaftliche Psychologie und Bildung des Menschen, Stuttgart o.J. (1950)
- O. V. Prüfungsaufgaben aus der Kaufmännischen Berufsschule, der Handelsschule und der Höheren Handelsschule, 23. Aufl., Stuttgart o.J. (1966)

- o. V. Zeitgeist und Erziehung. In: Lexikon der Pädagogik, hg. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster und dem Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg, Bd. IV, Freiburg i.Brsg. 1955, Sp. 1051 - 1052
- Pacioli, Luca Abhandlung über die Buchhaltung 1494. Nach dem italienischen Original von 1494 ins Deutsche übersetzt. Quellen und Studien zur Geschichte der Betriebswirtschaftslehre, hg. von Rudolf Seyffert, Bd. II, Stuttgart 1933
- Peege, Joachim Der Fächerkanon an kaufmännischen Schulen. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, hg. von Walther Löbner u.a., Darmstadt 1963, S. 251 - 260
- Die Fachschulreife als Problem kaufmännischer Berufserziehung, Neustadt (Aisch) 1967
- Fremdlehre als Ergänzungslehre. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, 19. Jg., Heft 2/1967, S. 23 - 29
- Musische Fächer. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, hg. von Walther Löbner u.a., Darmstadt 1963, S. 388 - 394
- Spiel mit Bilanzzahlen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 55. Jg., Heft 1/1959, S. 45 - 55
- Über Lehrskizzen im Fach Buchführung. In: Der Merkur-Bote, 14. Jg., Heft 8+9/1966, S. 390 - 402
- Pestalozzi, Johann Heinrich Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. In: Johann Heinrich Pestalozzi: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt und ausgewählte Schriften zur Methode. Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften, besorgt von Fritz Pfeffer, Paderborn 1961, S. 48 - 202
- Petersen Warenkunde in der Berufsschule. In: Wirtschaft und Erziehung, 8. Jg., Heft 8/1956, S. 501 - 508
- Petersen, Peter Allgemeine Erziehungswissenschaft, 2. Aufl., Berlin 1962

- Pleiß, Ulrich Teilergebnisse einer empirischen Forschung zur Situation der kaufmännischen Berufsschule. In: Wirtschaft und Erziehung, 13. Jg., Heft 11/1961, S. 502 - 512
- Pöggeler, Franz Einführung in die Andragogik. Grundfragen der Erwachsenenbildung, Ratingen o.J. (1957)
- Pöschl, Viktor Verkaufskunde als unterrichtliches und ethisches Wirtschaftsproblem. In: Zeitschrift für Handelsschulpädagogik, 3. Jg., Heft 3/1931, S. 87 - 103
- Preitz, Otto Buchführungs- und Bilanzlehre in der Wirtschaftsoberschule. Gedanken zum Bildungsgehalt und Bildungsziel. In: Wirtschaft und Erziehung, 8. Jg., Heft 4/1956, S. 247 - 252
- Raffelt, Franz Warenkunde. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, hg. von Walther Löbner u.a., Darmstadt 1963, S. 314 - 319
- Rahmann, John Die Eigengesetzlichkeit des Gegenstandes im Unterrichtsfach Wirtschaftslehre. Ein Beitrag aus der Arbeit des Studienseminars. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 58. Jg., Heft 10/1962, S. 751 - 757
- Rahmenlehrplan der einjährigen Höheren Handelsschule in Schleswig-Holstein vom 1. April 1966 (unveröffentlicht)
- Rahmenlehrplan für die Fachklassen Bürokaufmann an den Berufsschulen des Landes Schleswig-Holstein vom 1. April 1963 (unveröffentlicht)
- Rahmenlehrplan für Großhandelsfachklassen an den Berufsschulen des Landes Schleswig-Holstein vom 1. April 1962 (unveröffentlicht)
- Rahmenlehrplan und Stundentafel für Klassen der Bürokaufmannsgehilfen in der kaufmännischen Berufsschule. In: Amtsblatt des Ministeriums für Unterricht und Kultus von Rheinland-Pfalz, 18. Jg., Nr. 13 vom 13. Mai 1966, S. 248 - 252
- Rahmenlehrplan und Stundentafel für Klassen der Gehilfen in wirtschafts- und steuerberatenden Berufen der kaufmännischen Berufsschulen. In: Amtsblatt des Ministeriums für Unterricht und Kultus von Rheinland-Pfalz, 18. Jg., Nr. 13 vom 13. Mai 1966, S. 245 - 248

- Rauhut, Franz Die Herkunft der Worte und Begriffe "Kultur", "civilisation" und "Bildung". In: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs von Franz Rauhut und Ilse Schaarschmidt. Kleine pädagogische Texte, hg. von Carl-Ludwig Furck u.a., Bd. 33, Weinheim a.d.B. o.J. (1965), S. 11 - 22
- Reinhardt, E. Berufliche Grundausbildung und Grundbildung an kaufmännischen Schulen. In: Wirtschaft und Erziehung, 13. Jg., Heft 10/1961, S. 478 - 483
- Der Unterricht in Betriebswirtschaftslehre und Schriftverkehr gezeigt am Beispiel der Einzelhandelsklassen, Darmstadt 1961
- Remplein, Heinz Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter. Grundlagen, Erkenntnisse und pädagogische Folgerungen der Kindes- und Jugendpsychologie, 7. Aufl., München-Basel 1958
- Reusch, Hans Die kaufmännische Berufsaufbauschule. In: Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, hg. von Walther Löbner u.a., Darmstadt 1963, S. 164 - 169
- Rieger, Wilhelm Einführung in die Privatwirtschaftslehre, 3. Aufl., Erlangen 1964
- Ritzel, Wolfgang Aktuelle Fragen der Wirtschaftspädagogik und des wirtschaftspädagogischen Studiums. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 57. Jg., Heft 10/1961, S. 738 - 753
- Der Sinn der Erziehung. In: Erkenntnis und Verantwortung. Festschrift für Theodor Litt, hg. von Josef Derbolav und Friedhelm Nicolin, Düsseldorf o.J. (1960), S. 395 - 407
- Röhrs, Hermann Stellung und Aufgabe des Lehrers in unserer Zeit. In: Erziehung in einer ökonomisch-technischen Welt. Festschrift für Friedrich Schlieper zum 70. Geburtstag, hg. von Johannes Baumgardt, Freiburg i.Brsg. o.J. (1967), S. 168 - 180
- Rohracher, Hubert Einführung in die Psychologie, 8. Aufl., Wien-Innsbruck 1963

- Roth, Joseph Die Ethik als wesentlicher Bestandteil des betriebswirtschaftlichen Unterrichts. In: Wirtschaft und Erziehung, 17. Jg., Heft 7/1965, S. 275 - 277
- Rühle von Lilienstern, Hans Bildung wird Schicksal. Deutsche Folgerungen aus der amerikanischen Wirtschaftspraxis, Stuttgart o.J. (1962)
- Konkurrenzfähiger durch zwischenbetriebliche Kooperation, Stuttgart 1963
- Ruppert, J. P. Der Schüler in Familie, Jugendgruppe und Gesellschaft. In: Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen, hg. von Kurt Strunz, 3. Aufl., München-Basel 1964, S. 425 - 442
- Sozialpsychologie der Schule und der Schulklasse. In: Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen, hg. von Kurt Strunz, 3. Aufl., München-Basel 1964, S. 398 - 425
- Ruttmann, W. J. Pädagogische Arbeitslehre, Halle a.d.S. 1931
- Samuelson, Paul A. Volkswirtschaftslehre. Eine Einführung, Bd. I, 3. Aufl., Köln 1964
- Schäfer, Erich Die Unternehmung. Einführung in die Betriebswirtschaftslehre, 6. Aufl., Köln-Opladen 1966
- Grundfragen der Betriebswirtschaftslehre. In: Handbuch der Wirtschaftswissenschaften, hg. von Karl Hax und Theodor Wessels, Bd. I: Betriebswirtschaft, Köln-Opladen o.J. (1958), S. 9 - 48
- Schär, Johann Friedrich Methodik der Buchhaltung, Berlin 1913
- Scharmann, Theodor Die individuelle Entwicklung in der sozialen Wirklichkeit. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 3: Entwicklungspsychologie, hg. von Hans Thomae, 2. Aufl., Göttingen o.J. (1959), S. 535 - 582
- Scheler, Max Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Formalismus, 4. Aufl., hg. von Maria Scheler, Bern 1954
- Die Formen des Wissens und die Bildung, Bonn 1925

- Schelsky, Helmut Anpassung oder Widerstand? Heidelberg
1961
- Die skeptische Generation, Düsseldorf-
Köln o.J. (1963)
- Schule und Erziehung in der industriellen
Gesellschaft, 2. Aufl., Würzburg
1959
- Wandlungen der deutschen Familie in
der Gegenwart, 4. Aufl., Stuttgart 1960
- Scheuerl, Hans Die Exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen
eines didaktischen Prinzips,
Tübingen 1958
- Schlieper, Friedrich Allgemeine Berufspädagogik, Freiburg
i.Brsg. 1963
- Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, 3. Aufl., Freiburg
i.Brsg. 1964
- Das Wesen der Berufsbildung. In: Die
Deutsche Berufs- und Fachschule, 53. Jg.,
Heft 10/1957, S. 733 - 740
- Das Wesen des wirtschaftsberuflichen
Unterrichtes. In: Die Deutsche Berufs-
und Fachschule, 45. Jg., Heft 2/1949,
S. 73 - 83
- Der Bildungswert der wirtschaftlichen
Kulturgüter. In: Die Deutsche Berufs-
und Fachschule, 47. Jg., Heft 8/1951,
S. 573 - 578
- Die Grundformen wirtschaftsberuflicher
Jugenderziehung, Eberswalde-Berlin-
Leipzig 1944
- Grundbegriffe der Wirtschaftspädagogik.
In: Berufserziehung im Handwerk,
I. Folge, hg. von Friedrich Schlieper,
Köln o.J. (1954), S. 17 - 40
- Handwörterbuch der Berufserziehung,
Köln 1964
- Kaufmännische Grundbildung. In: Kauf-
männische Grundbildung. Veröffentlichungen
des Deutschen Verbandes für
das kaufmännische Bildungswesen,
Bd. 90, Braunschweig 1956, S. 13 - 32
- Pädagogische Grundbegriffe der Berufser-
ziehung, In Wirtschaft und Berufser-
ziehung, 3. Jg., Heft 10/1951,
S. 217 - 221
- Schmalenbach, Eugen Die doppelte Buchführung, Köln-Opladen
o.J. (1950)

- Schmieder, Alfred Allgemeine Unterrichtslehre, 4. Aufl., Leipzig 1925
- Schmieder, Ludwig und
Ramseger, Artur Volkswirtschaftslehre für Wirtschafts-
schulen, 1. Teil: Theoretische Grund-
fragen, 11. Aufl., Darmstadt 1966
- Schmölders, Günter Finanzwissenschaft. In: Handbuch der
Wirtschaftswissenschaften, hg. von
Karl Hax und Theodor Wessels, Bd. II:
Volkswirtschaft, Köln-Opladen o.J.
(1959), S. 1249 - 1293
- Schmolke, Siegfried
und Deitermann,
Manfred Kaufmännische Buchführung für Wirt-
schaftsschulen, Teil 1, Darmstadt 1965
mit Arbeitsheft
- Schneider, Friedrich Das Leitbild des Erziehers. In: Er-
ziehung als Beruf. Bericht über die
internationale Werktagung 1954 in
Salzburg, hg. von Wolfgang Brezinka.
Veröffentlichungen des Instituts für
Vergleichende Erziehungswissenschaft,
Salzburg, Bd. VI, Wien 1955, S. 9 - 26
- Schneider, Paul Bildungsbegriff und Bildungsideal im
Wandel der Zeiten, Kempten-Leipzig 1930
- Scholz, Heinrich Bildungswerte der Mathematik. In: Er-
ziehung zur Menschlichkeit. Die Bildung
im Umbruch der Zeit. Festschrift für
Eduard Spranger zum 75. Geburtstag,
hg. von H. Walter Bähr u.a., Tübingen
1957, S. 119 - 124
- Schulz, Siegfried Ist die Betriebswirtschaftslehre an dem
Wirtschaftsgymnasium ein bildungsträch-
tiges Unterrichtsfach im Sinne der
Oberstufenreform? In: Wirtschaft und
Erziehung, 14 Jg., Heft 12/1962, S.
530 - 536 und als Fortsetzung unter
dem Titel: Betriebswirtschaftslehre am
Wirtschaftsgymnasium. In: Wirtschaft
und Erziehung, 15. Jg., Heft 1/1963,
S. 2 - 8 und Heft 2/1963, S. 57 - 68
- Securius, T. Zur Methodik des Unterrichts im kauf-
männischen Schriftverkehr. In: Wirt-
schaft und Erziehung, 1. Jg., Heft
10/1948, S. 239 - 246
- Siekaup, Waldemar Die makroökonomische Betrachtung in der
modernen Wirtschaftstheorie und ihre
Bedeutung für den volkswirtschaftlichen
Unterricht. In: Wirtschaft und Erzie-
hung, 11. Jg., Heft 1/1959, S. 10 - 22
- Volkswirtschaftslehre, 8. Aufl.,
 Wolfenbüttel 1964

- Simmel, G. Der Begriff und die Tragödie der Kultur. Gesammelte Essays, Leipzig 1911
- Sombart, Werner Der moderne Kapitalismus, Bd. 1: Die vorkapitalistische Wirtschaft, 1. Halbbd., 7. Aufl., München-Leipzig 1928; Bd. 2: Das europäische Wirtschaftsleben im Zeitalter des Frühkapitalismus, 1. Halbbd., 7. Aufl., München-Leipzig 1928 und 2. Halbbd., 7. Aufl., München-Leipzig 1928
- Sommer, J. Vom Bildungswert der Buchführung. In: Wirtschaft und Erziehung, 11. Jg., Heft 12/1959, S. 553 - 557
- Specht, Karl Gustav Arbeit - Beruf - Freizeit. In: Arbeitszeit und Freizeit. Nürnberger Hochschulwoche 8. - 10. Februar 1961, Berlin o.J. (1961), S. 119 - 130
- Förderung des Nachwuchses. Betriebliche Fortbildungsmaßnahmen in der Deutschen Wirtschaft, RKW-Schriftenreihe Betriebsführung und Fortbildung, Frankfurt (Main) o.J. (1962)
- Spranger, Eduard Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, hg. von Alfred Kühne, Leipzig o.J. (1922), S. 24 - 38
- Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung, Leipzig 1928
- Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung, Heidelberg 1962
- Der Bildungswert der Heimatkunde, 3. Aufl., Stuttgart o.J. (1952)
- Der geborene Erzieher, Heidelberg 1958
- Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule, 2. Aufl., Leipzig-Berlin 1925
- Die Fruchtbarkeit des Elementaren. In: Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart, 5. Aufl., Heidelberg 1958, S. 87 - 92

- Spranger, Eduard Die kulturphilosophischen Voraussetzungen der gegenwärtigen Bildungsaufgabe. In: Spranger, Eduard und Litt, Theodor: Menschenbildung in der Wirtschaftswelt der Gegenwart. Veröffentlichungen des Arbeitsausschusses für Berufsausbildung, Bielefeld 1955, S. 7 - 22
- Gedanken über Lehrerbildung, Leipzig 1920
- Kulturfragen der Gegenwart, 2. Aufl., Heidelberg 1956
- Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit, 8. Aufl., Tübingen 1950
- Psychologie des Jugendalters, 12. Aufl., Heidelberg 1929
- Spranger, Eduard und Haag, Erich Der Sinn des altsprachlichen Gymnasiums in der Gegenwart, Tübingen o.J. (1960)
- Stern, William Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage, 2. Aufl., Haag 1950
- Stettbacher, Hans Kultur, Kulturgemäßheit. In: Lexikon der Pädagogik, hg. von Heinrich Kleiner u.a., Bd. II, Bern o.J. (1951), S. 96 - 97
- Straube, Harald Der Bewegliche Unterricht als Organisationsmodell. In: Modell eines neuen Gymnasiums. Eine Denkschrift des Schul- und Kulturreferats der Stadt Nürnberg, hg. von Harald Straube, Freiburg i.Brsg. o.J. (1966), S. 20 - 48
- Strunz, Kurt Ein abschließendes Wort über den idealen Pädagogen (formuliert im Blick auf das Ganze unserer psychologischen Themen). In: Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen, hg. von Kurt Strunz, 3. Aufl., München-Basel 1964, S. 392 - 397
- Stühlinger Gruppe, Arbeitsgemeinschaft für kaufmännische Ausbildung (Hg.) Maschinelle Datenverarbeitung im Unterricht an Wirtschaftsschulen, Dokumentation I, 1, Frankfurt (Main) o.J. (1965)
- Thomae, Hans Entwicklung und Prägung. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 3: Entwicklungspsychologie, hg. von Hans Thomae, 2. Aufl., Göttingen o.J. (1959), S. 240 - 311

- Thünen, Johann
Heinrich von Der isolierte Staat in Beziehung auf
Landwirtschaft und Nationalökonomie,
4. Aufl., Stuttgart 1966 (Neudruck nach
der Ausgabe letzter Hand 2. bzw. 1.
Aufl. 1842 bzw. 1850)
- Tiedge, Ernst Bildungsaufgaben des mathematisch-
naturwissenschaftlichen Unterrichts
der höheren Schule, Frankfurt (Main)
1933
- Traut, Käthe Von der Bildungskraft der wirtschaft-
lichen Kulturgüter. In: Festschrift
zur Einweihung des neuen Schulgebäudes
der Kaufmännischen Berufs- und Berufs-
fachschulen der Stadt Fulda am 28.
Juni 1961, o.O. o.J., S. 53 - 55
- Undeutsch, Udo Das Verhältnis von körperlicher und
seelischer Entwicklung. In: Handbuch
der Psychologie, Bd. 3: Entwicklungs-
psychologie, hg. von Hans Thomae,
2. Aufl., Göttingen o.J. (1959),
S. 329 - 357
- Die psychische Entwicklung der heutigen
Jugend. Überblick zur wissenschaft-
lichen Jugendkunde, Bd. 17, hg. vom
Deutschen Jugendinstitut, München o.J.
(1966)
- Urbschat, Fritz Der Beitrag von Friedrich Schlieper
zum Bildungswert wirtschaftlicher
Unterrichtsstoffe. In: Die Deutsche
Berufs- und Fachschule, 53. Jg., Heft
3/1957, S. 161 - 168
- Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die
Pädagogische Prüfung für das Lehramt
an Berufs-, Berufsfach- und Fachschu-
len für Hamburg vom 26. Juli 1960
(unveröffentlicht)
- Verordnung über die pädagogische Ausbildung und
Prüfung für das höhere Handelslehramt
vom 22. September 1961. In: Gesetz-
und Verordnungsblatt für das Land
Hessen, Nr. 25 vom 3. Oktober 1961,
S. 129 - 136
- Wälde, Eberhard Die Anschauung im Unterricht der kauf-
männischen Schulen, Darmstadt 1962
- Wagenschein, Martin Das "Exemplarische Lehren" als ein Weg
zur Erneuerung der Höheren Schule.
Schriften zur Schulreform, Heft 11,
Hamburg 1954
- Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens,
Weinheim a.d.B. 1959

- Wagner, Julius Pädagogische Wertlehre. Untersuchungen und Betrachtungen zur Lehre vom pädagogischen Wert als Grundlage der Kulturpädagogik, Leipzig-München 1924
- Walter, Kurt Das Ziel des volkswirtschaftlichen Unterrichts. In: Wirtschaft und Erziehung, 15. Jg., Heft 2/1963, S. 69 - 73 und Heft 3/1963, S. 115 - 120
- Weber, Ernst Didaktik als Theorie des Unterrichts. Eine allgemeine Unterrichtslehre auf geisteswissenschaftlicher Grundlage, Ansbach 1925
- Weinstock, Heinrich Die politische Verantwortung der Erzieher in der demokratischen Massengesellschaft des technischen Zeitalters. Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst, Heft 33, Bonn o.J.
- Realer Humanismus. Eine Ausschau nach Möglichkeiten seiner Verwirklichung, 2. Aufl., Heidelberg 1958
- Wentworth, Gerald O. u.a. Buchführung programmiert lernen, München 1965
- Wetz, Arthur Der formale Bildungswert des wirtschaftswissenschaftlichen Unterrichts. Theoretische und didaktisch-praktische Untersuchungen, Diss. Leipzig 1933
- Wiegel, Robert Die Bedeutung der Gesetztestexte für den Unterricht in den kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen. In: Wirtschaft und Erziehung, 17. Jg., Heft 1/1965, S. 25 - 30
- Wilhelm, Julius Über den Bildungswert der französischen Kultur. In: Bildungsfragen in unserer Zeit, hg. von Franz Arnold, Walter Erbe und Eduard Spranger, 2. Aufl., Stuttgart 1956, S. 166 - 180
- Wilken, Hartwig Zur Frage des Bildungswertes der Wirtschaftsfächer in der Berufsschule, Handelsschule und Wirtschaftsoberschule In: Der Merkur-Bote, 8. Jg., Heft 12/1960, S. 618 - 621
- Willmann, Otto Didaktik als Bildungslehre, 6. Aufl., Freiburg i.Brsg.-Wien 1957

- Wolf, K. Wertlehre, Wertpädagogik. In: Lexikon der Pädagogik, hg. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster und dem Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg, Bd. IV, Freiburg i.Brsg. 1955, Sp. 955 - 959
- Wurzbacher, Gerhard Beruf und Schule als Faktoren soziokultureller und personaler Strukturierung und Veränderung. In: Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren. Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. II, hg. von Theodor Scharmann u.a., Stuttgart 1966, S. 74 - 112
- Ziëhen, Julius Zur Ausgestaltung der Handelsrealschule im Zusammenhange des der Allgemeinen Unterrichtsverwaltung unterstellten höheren Schulwesens. In: Zeitschrift für das gesamte kaufmännische Unterrichtswesen, 13. Jg., Heft 10/1911, S. 289 - 297 und Heft 11/1911, S. 321 - 329
- Zur Methodik des Unterrichts in der Waarenkunde an höheren Handelsschulen. In: Zeitschrift für das gesamte kaufmännische Unterrichtswesen, 2. Jg., Heft 2/1899, S. 52 - 54
- Zühlsdorff, Karl-Heinz Der allgemeine Bildungswert des Schriftverkehrs. In: Wirtschaft und Erziehung, 9. Jg., Heft 10/1957, S. 450 - 452

Lebenslauf

Am 22. Juli 1940 wurde ich als Sohn des Bäckermeisters Erich Kuhnle und seiner Ehefrau Hilde, geb. Dettinger in Stuttgart geboren.

Nach vierjähriger Volksschulzeit besuchte ich von 1950 bis 1956 das Schelztorgymnasium und von 1956 bis 1959 die Wirtschaftsoberschule in Eßlingen (Neckar), an der ich die Reifeprüfung ablegte. Im Mai 1959 begann ich bei der Städt. Spar- und Girokasse in Stuttgart eine zweijährige Lehre, die ich im Frühjahr 1961 mit der Kaufmannsgehilfenprüfung abschloß. Während der Lehrzeit absolvierte ich die kaufmännische Berufsschule.

Im Sommersemester 1961 nahm ich das Studium der Wirtschaftswissenschaften, Fachrichtung Wirtschaftspädagogik, an der Universität Tübingen auf, das ich im Sommersemester 1962 an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg weiterführte. Hier bestand ich nach achtsemestrigem Studium im Frühjahr 1965 die Prüfung als Diplom-Handelslehrer. Anschließend setzte ich mein Studium fort, um den akademischen Grad eines Dr. rer. pol. zu erlangen.

Vom Mai 1965 bis Dezember 1966 war ich als wissenschaftliche Hilfskraft im Seminar für Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg beschäftigt.

Erich Kuhnle

Offsetdruck-Fotodruck

J. Hogl, 852 Erlangen, Hauptstr. 109, (Nähe Martin-Luther-Platz) Tel. 22990